

CARLOS DANILO DE OLIVEIRA PIRES

**A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES NO CURSO DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS DA UFSC: UMA REFLEXÃO SOBRE  
OUTROS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS**

Dissertação submetida ao  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação Científica e  
Tecnológica da Universidade  
Federal de Santa Catarina para  
a obtenção do Grau de mestre  
em Educação Científica e  
Tecnológica.

Orientadora Profa. Dra. Suzani  
Cassiani

Florianópolis-SC  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pires, Carlos Danilo de Oliveira  
A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES  
NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSC: UMA  
REFLEXÃO SOBRE OUTROS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS / Carlos  
Danilo de Oliveira Pires ; orientadora, Suzani  
Cassiani, 2018.  
115 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e  
Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Formação de  
professores. 3. Saberes docentes. 4. Práticas  
pedagógicas. I. Cassiani, Suzani . II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação  
em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

**“A formação acadêmico-profissional de professores no curso de ciências biológicas da UFSC: uma reflexão sobre outros espaços pedagógicos”**

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação  
Científica e Tecnológica em  
cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação  
Científica e Tecnológica

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 08 DE DEZEMBRO DE 2017.**


Dra. Suzani Cassiani (Orientadora - PPGET/UFSC):

Dra. Giselle de Souza Paula Pires (Examinadora - CA/UFSC):

Dra. Sandra Lucia Escovedo Selles (Examinadora - PPGEducação/UFSC):

Dr. Lúcio Ely Ribeiro Silvério (Examinador - CA/UFSC):

Dr. Irlan von Linsingen (Examinador Suplente - PPGET/UFSC):

  
Prof. Dr. José Francisco Custódio Filho  
Coordenador do PPGET

  
Carlos Danilo de Oliveira Pires  
Florianópolis, Santa Catarina, 2017



Dedico este trabalho a toda  
minha ancestralidade. Continuo  
nosso caminhar, graças e por  
você.



## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão, gratidão, gratidão! Mãe, pai e manos, vocês sempre serão meu chão e meu alento.

Gratidão a todos os professores que tive na vida, mas em especial agradeço aos que tive na escola, apesar de todas as adversidades e dificuldades da docência, vocês sempre mostraram acreditar num futuro melhor e num país melhor.

Agradeço aos professores que tive na universidade, especialmente minha orientadora pela paciência, compreensão, força e por acreditar no meu potencial.

Aos meus best friends Panda e Lari que mesmo depois da graduação continuam firme e forte nas parcerias.

Agradeço a Bia, ao seu Paulo e dona Nise por estarem comigo durante parte dessa jornada.

Gratidão ao meu povo de Axé! Ao meu terreiro de umbanda! E aos meus guias espirituais, que sempre me sustentaram e me orientaram em todas as situações.

Por fim, agradeço a todos os licenciandos que participaram e contribuíram para esta pesquisa. Agradeço também aos professores da disciplina MEN 7009 e os professores das EB(s), pela contribuição e suporte ao longo de todo o processo de pesquisa.





“A vida é como atravessar uma ponte.  
Nem sempre as pessoas com quem  
iniciamos a travessia são as mesmas que  
nos cercam agora ou com quem  
chegaremos do outro lado. Mas sempre há  
alguém por perto. Nunca estamos sós.”.

(Monja Coen)



## RESUMO

Este trabalho teve como finalidade compreender como as vivências realizadas em outros espaços pedagógicos, ao longo do processo formativo, podem significar a prática de licenciandos durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina. Para isso foram acompanhados os semestres de 2015-2 e 2016-1 da disciplina de estágio supervisionado. Na questão metodológica nos pautamos nos documentos nacionais e institucionais, no questionário e na entrevista semiestruturada com licenciandos dessa disciplina, para um maior aprofundamento na compreensão do estágio supervisionado e das relações das práticas com as experiências desses estudantes realizamos a observação participante. Os resultados apontam para uma reflexão acerca do funcionamento do curso em questão, bem como aprofunda questões sobre o ECS, no que tange ao seu funcionamento e organização. Foi possível realizar uma compilação das experiências pedagógicas vivenciadas pelos licenciandos, antes do ingresso na licenciatura e durante a formação dos licenciandos, podendo observar que são muitos e diversos os espaços vivenciados por eles durante a formação, tanto fora quanto dentro da universidade. Através das entrevistas conseguimos perceber que estes licenciandos veem relações entre estes outros espaços pedagógicos e as atividades realizadas durante o estágio supervisionado, principalmente no período de regência. Além disso, observamos falas que associam as atividades do estágio com experiências de vivências anteriores ao curso, sejam pessoais ou da época escolar. Em outras falas há menção à importância das práticas como componente curricular e das disciplinas da licenciatura durante o estágio. Por fim, percebemos que estes outros espaços são importantes na formação, sendo verdadeiros “hotspots” dentro do curso, nos quais o estudante vai repensar conceitos pessoais pré-estabelecidos e se confrontar com a realidade da profissão, possibilitando a partir daí ressignificar os saberes docentes.

**Palavras-Chave:** formação de professores, práticas pedagógicas, saberes docentes, estágio supervisionado.



## ABSTRACT

This work aimed to understand the participation of students in other pedagogical spaces, along the training process, during the internship of the degree course Biological Sciences of the Federal University of Santa Catarina. So we followed the supervised internship during the semesters of 2015-2 and 2016-1 of. For the methodological part, we analyzed the national documents and we also used the instruments of questionnaire with participants students of the supervised internship. The indicators point that we need to analyze the operational of the course in question, as well as on the pedagogical internship, with respect to its operation and organization. The training of the pedagogical experiences of graduates before entering the degree and during the training of the graduates are useful during the teacher training periods. For example, that could be observed during the students interview where the students can realize the relationship between those experiences and others activities carried out during the supervised stage, especially in the period of regency. In addition, we observe that students associate the activities of the internship with previous experiences from outside the course, whether personal or from the school period. They also mention of the practices as a curricular part and the subjects of the degree during the internship. Finally, we realize that these other spaces are important in the teacher training, so we consider those spaces as of “hotspots” within the course, in which the students will re-think their personal conflicts and confront with the reality of the profession, making possible to re-signify the teacher knowledge

Keywords: teacher training, pedagogical practices, teaching knowledge, supervised internship.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Esquema representativo da escolha dos sujeitos para as entrevistas. ....	66
---	----





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Reformas curriculares ocorridas no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina.....	51
Quadro 2 - Relação das atividades de extensão e científico culturais consideradas pelo curso de CB da UFSC. ....	59
Quadro 3 - Instrumentos utilizados na pesquisa e seus devidos objetivos .....	61
Quadro 4 - Relação de projetos e vivências realizadas pelos licenciandos durante a graduação na universidade.....	74
Quadro 5 - Relação de projetos e vivências realizadas pelos licenciandos durante a graduação fora da universidade. ....	78
Quadro 6 - Experiências pedagógicas de Bernadete durante a graduação. ....	82
Quadro 7 - Experiências pedagógicas durante a graduação de Marinilde.....	83
Quadro 8 - Experiências pedagógicas de Elisabeth durante a graduação. ....	84
Quadro 9 - Experiências pedagógicas durante a graduação de Lourival. ....	85



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista de disciplinas obrigatórias oferecidas pelo curso de licenciatura diurno.....	54
Tabela 2- Outros espaços pedagógicos vivenciados pelos licenciados na UFSC .....	72
Tabela 3 - Outros espaços pedagógicos vivenciados pelos licenciados fora da UFSC .....	73



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>25</b>
<b>PROBLEMÁTICA</b>	<b>29</b>
<b>1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS</b>	<b>33</b>
Breve Histórico sobre a Pesquisa em Formação de Professores de Ciências	33
<b>2 OS SABERES E A FORMAÇÃO ACADÊMICO – PROFISSIONAL DO PROFESSOR</b>	<b>39</b>
2.1 Delineando sentidos sobre a “prática”	42
2.2 O que as legislações dizem sobre as práticas	46
2.3 O curso de licenciatura de Ciências Biológicas da UFSC	50
2.4 As práticas no currículo de licenciatura de Ciências Biológicas da UFSC	53
<b>3 CAMINHAR METODOLÓGICO</b>	<b>60</b>
Instrumentos	61
Observação participante	62
Questionário	63
Entrevista	64
Critérios para a escolha dos sujeitos	65
<b>4 AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS LICENCIANDOS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	<b>66</b>
4.1 A estrutura organizacional do estágio curricular no ensino de Ciências	67
4.2 Descobrindo outros espaços pedagógicos vivenciados pelos licenciandos de Ciências Biológicas	70
4.3 Os entrevistados e suas experiências em outros espaços pedagógicos	81
4.4 Análise das entrevistas dos estagiários e possíveis contribuições de outros espaços formativos	85



<b>Expectativas e avaliação do ECS</b>	<b>87</b>
<b>Contribuição de outros espaços na prática de estágio</b>	<b>91</b>
<b>Formação ambiental na prática de estágio</b>	<b>94</b>
<b>Importância das disciplinas e da PPCC na formação dos licenciandos</b>	<b>96</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO/PEDAGÓGICAS</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTÕES DA ENTREVISTA (MARINILDE E BERNADETE)</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTÕES DA ENTREVISTA (ELISABETH E LOURIVAL)</b>	<b>116</b>





## INTRODUÇÃO

Início esse trabalho, apresentando uma breve contextualização de minha trajetória escolar e acadêmica, para que o leitor conheça um pouco sobre minha história e quais foram minhas motivações para me tornar professor e por fim realizar essa pesquisa que tem como foco a formação acadêmico-profissional de professores de Ciências e Biologia.

Penso que é importante essa abordagem, pois concordo com Diniz-Pereira (2008) que nos ensina que todo professor já foi aluno e, portanto, sua história de vida vai influenciar na formação e atuação docente. Com isso, o futuro professor, ao adentrar em um curso de formação superior passa cerca de 12 anos (contando desde a entrada na primeira série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio), em contato com a figura do professor na escola básica. Nessa perspectiva, o mesmo autor defende a ideia de que a formação do professor é anterior aos cursos ou programas das instituições de ensino superior, pois esta se dá previamente pelo contato com a figura do professor. Mesmo não estando relacionado diretamente ao aspecto profissional, o aluno tem essa convivência na escola, construindo ao longo dessa caminhada escolar muitas visões sobre esses profissionais, seus professores.

Minhas memórias escolares remetem-se à época em que era aluno do ensino fundamental e do ensino médio. Nesses 12 anos muitos foram os aprendizados sobre a escola e o papel do professor, desde aulas cansativas e legais até o contato com muitos professores e com a realidade do espaço, organização e modelo escolar. Muitas memórias que remetem a esse contexto ainda são recentes. Uma delas foi ter ingressado como aluno no Instituto Estadual de Educação na 8<sup>o</sup> ano <sup>1</sup>do Ensino Fundamental (EF), onde fiquei até o 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio (EM).

Nesses exatos cinco anos, passei por diferentes salas de aula, desde os aspectos físicos até as condições de aprendizagem dos diferentes professores. Lembro-me de ter estudado em algumas salas bem conservadas e com cadeira, mesa e quadro branco novos, porém sem dúvida a maioria tinha condições físicas precárias, ou seja, muitas salas sem ventilador, sem pintura, com o quadro de giz furado, cadeiras e mesas quebradas e com cupins, entre outras.

Quanto aos aspectos do ensino, me lembro de conhecer bons professores, em especial dois de Biologia do ensino médio, os quais foram minha inspiração na escolha do curso de graduação. Meus olhos

---

<sup>1</sup> Antiga 7<sup>o</sup> série

brilhavam quando eu estava em suas aulas, muito porque esses professores sempre davam atenção às perguntas e reflexões dos alunos, suas aulas iam desde o quadro e giz até saídas de campo e aulas em laboratório. Suas explicações do conteúdo eram muito boas, pois sempre ligavam o conteúdo a uma situação vivida no cotidiano do estudante. Trago a memória desses professores, Lourival e Marinilde<sup>2</sup>, pois foram muito marcantes, mas tive muitos outros bons professores e outros nem tanto, que pareciam não se importar em trazer coisas diferentes ou mudar suas aulas, pareciam estar cansados ou já haviam desistido de ensinar, principalmente devido ao contexto estrutural, organizacional e político daquela escola e da educação brasileira.

Esses dois professores foram tão importantes que decidi meu futuro profissional, escolhendo curso de graduação em Ciências Biológicas. Por isso também o professor é tão importante para o educando.

Terminado o Ensino Médio, no primeiro semestre de 2008, ingressei no curso diurno de Ciências Biológicas (CB) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Optei por esse curso por causa do professor citado anteriormente e o interesse pela área da genética, na vida de laboratório, mas não tardou muito para eu começar a desconstruir essa ideia.

O primeiro momento de desconstrução foi na disciplina “Ciências Biológicas: Ciência e Profissão I” da primeira fase do curso, na qual conheci o currículo de licenciatura do curso que até então desconhecia. Conforme a disciplina se desenvolveu, fui considerando a possibilidade de me tornar professor. Muito disso se refere ao fato de a disciplina apresentar diversos espaços de atuação do professor. Nesse sentido, o sentimento de ser docente foi crescendo aos poucos dentro de mim.

Em 2009, tive a primeira experiência com a educação, quando estagiei na Organização Não-Governamental Instituto Carijós, onde desenvolvi atividades no ensino de educação ambiental. As atividades se distribuíam em: dar aulas em turmas do quinto ano sobre lixo, reciclagem, cadeia alimentar, ecossistemas; realizar saídas de campo para o manguezal; e ministrar palestras sobre conservação ambiental. As atividades com o quinto ano, ocorreram na escola municipal Mâncio Costa localizada no bairro Ratoles, Florianópolis-SC, em parceria com a professora de Ciências. As intervenções ocorriam semanalmente, em

---

<sup>2</sup> Lourival foi professor do 1º ano e Marinilde do 2º ano do ensino médio na época em que eu estudei no Instituto Estadual de Educação - SC, anos de 2005 e 2006.

duas aulas. Nessa escola, vivenciei um pouco da experiência de estar à frente de uma turma com 20 alunos, planejando aulas, atividades e saídas de campo, o que me marcou muito foi ser reconhecido pelos alunos no papel de professor. Esta vivência me trouxe apreço pela profissão docente e o conhecimento da realidade escolar da educação básica municipal, principalmente por ter melhores condições do que a escola estadual em que estudei. Todos esses fatores me impulsionaram a querer ser professor.

No final de 2009, finalizado este estágio, passei a me interessar mais pela formação docente. Assim, conversando com alguns colegas de graduação, conheci o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID<sup>3</sup>) que oportunizava a vivência na escola básica. Nesse momento, eu estava na quinta fase do curso e fui selecionado para atuar como bolsista do subprojeto PIBID/Biologia.

Foram três anos como bolsista de Iniciação à Docência (ID) na escola estadual básica Getúlio Vargas, no bairro Saco dos Limões, Florianópolis-SC e muitas foram as experiências relacionadas à profissão docente na escola e na universidade. Destaco algumas como: a observação e participação nas aulas de Ciências e Biologia em turmas do ensino fundamental (8º e 9º ano) e médio (1º 2º e 3º anos); realização de atividades práticas no laboratório de Ciências; realização de palestras sobre o vestibular; apresentação de trabalhos em eventos científicos na Área de Ensino de Ciências e Biologia, participação em eventos de extensão como a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC.

Especificando um pouco mais as atividades na escola, acompanhei semanalmente turmas junto ao professor de Ciências, nas quais eu o auxiliava a pensar em atividades e estratégias pedagógicas, participei de alguns conselhos de classe e reuniões pedagógicas. Quando não estava na sala de aula, eu ficava no laboratório de Ciências ou na sala dos professores, esse último me chamou muito atenção por ser o espaço de troca, reflexões, desabafo e descanso dos professores. Todas essas vivências possibilitaram um conhecimento sobre o contexto

---

<sup>3</sup> O PIBID foi instituído em dezembro de 2007 pelo Ministério da Educação como um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo a portaria nº096, de 18 de julho de 2013, sua finalidade é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para melhoria da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2013)

escolar, da profissão docente e dos saberes teórico/práticas da atividade pedagógica do professor.

O meu envolvimento foi tanto, instigado por esses três anos no programa, que em 2013 realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O Papel do PIBID na Formação de Graduandos em Ciências Biológicas da UFSC: Percepção de Bolsistas de Iniciação à Docência”. Dentre os resultados encontrados nesse trabalho, constatei que as experiências adquiridas no planejamento, execução e avaliação das atividades de sala de aula, laboratoriais e saídas de campo, além da cooperação e troca de experiências entre universidade-escola, contribuíram para que os bolsistas entendessem o espaço escolar como campo para a produção de novos conhecimentos da prática docente durante sua formação (PIRES, 2013). Nesse sentido, o subprojeto PIBID/Biologia acabou por favorecer e antecipar muitos conhecimentos da profissão docente bem como das condições da escola, facilitando a caminhada e preparação para a docência dos seus bolsistas.

Concomitante a elaboração de meu TCC, realizei as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) de Ciências e Biologia. Durante as discussões com os alunos nas disciplinas, percebi que alguns colegas sentiam falta ou tinham alguns medos e angústias com relação a escola e à docência, e outros, como eu, já eram mais familiarizados com essas questões, justamente por ter antecipado e vivenciado esses espaços durante a graduação. Os que eram familiarizados já tinham em algum momento do curso de projetos como o PIBID e de outros espaços como, por exemplo, projetos de extensão do Projeto de Educação Tutorial (PET) e do Grupo de Educação Ambiental da Biologia (GEABio), que realizava intervenções nas escolas básicas.

Junto a isso, os professores do ECS relatavam que as discussões geradas durante as disciplinas eram mais ricas e promissoras, e que já vinham percebendo isso em algumas turmas anteriores. Para os docentes, os estudantes pareciam possuir maior apropriação sobre a realidade da profissão docente, da escola e do campo educacional, quando comparados a estudantes que haviam estudado em currículos mais antigos, provavelmente porque o currículo atual promovia outros espaços de vivências da escola e da profissão docente, para além das disciplinas. Apesar desse currículo propiciar mais espaços de discussão, ainda se constatava estudantes que chegavam ao estágio curricular supervisionado sem nunca terem vivenciado experiências pedagógicas nas escolas.

Em todo meu percurso acadêmico, tive oportunidade de vivenciar algumas experiências com a profissão docente, e, penso que estas foram

me preparando e me constituindo como professor. A partir dessas vivências muitos questionamentos e reflexões sobre a profissão docente e a formação dos professores de Ciências surgiram, inclusive serviram de motivação para realizar a presente pesquisa.

Retomando as ideias de Diniz-Pereira (2008), que defende que formação docente começa na trajetória escolar, percebo que todas essas memórias e vivências, seja na escola básica, no Instituto Carijós, no PIBID e nas disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) de Ciências e Biologia, possibilitaram muitas reflexões sobre a profissão docente, desde a estrutura e organização escolar até a compreensão de como se organiza o currículo, de como se planeja uma aula, até lidar com um contexto social tão diversificado em uma sala.

## PROBLEMÁTICA

O atual currículo do curso de Ciências Biológicas da UFSC, proposto em 2006, trouxe significativas mudanças na estrutura curricular comparado ao currículo anterior de 1993. Dentre as principais mudanças temos: a incorporação da perspectiva da formação do biólogo como educador, inclusive para o bacharelado; o aumento em um (01) semestre de duração do curso para cada uma das habilitações (bacharelado e licenciatura), com a justificativa de permitir que os alunos tenham mais tempo para suas atividades acadêmicas; e mudanças habituais em reformas como a inclusão e exclusão de disciplinas e a alteração de pré-requisitos. Vale destacar que houve o direcionamento dessa matriz curricular de 1993 para a possibilidade de antecipação das experiências sobre a profissão docente, previstas nas legislações, principalmente pela implementação de uma nova política de estágios curriculares, estágios extra disciplinares e a inserção de atividades de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC<sup>4</sup>). A respeito desse currículo desenvolverei uma reflexão mais aprofundada em um dos capítulos que comporão esta dissertação.

Essa reformulação curricular advém de várias exigências legais como: o Parecer CNE/CES 1.301/2001 e a Resolução CNE/CES 07/2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

---

<sup>4</sup> O curso de Ciências Biológicas da UFSC através da Comissão de Reforma Curricular adota o termo Prática **Pedagógica** como Componente Curricular (PPCC) com o objetivo de ressaltar que essa “prática” deveria relacionar-se ao ensino em detrimento das práticas de laboratório e/ou saídas de campo das disciplinas.

para os cursos de graduação em Ciências Biológicas, e as novas diretrizes para a formação dos professores nos cursos de graduação estabelecidas pelos Pareceres CNE/CP 09/2001, 27/2001 e 28/2001 e as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002. Esses dispositivos legais apontam que as atividades teórico-práticas, principalmente as práticas, relacionadas a profissão docente e seu exercício devem ser antecipadas ao estágio e melhor trabalhadas dentro dos cursos de licenciatura.

Nesse contexto, essas práticas vêm sendo discutidas nacionalmente por autores como Ghedin (2005), Pimenta (2010), Barreiro e Gebran (2006), Fernandes et al (2014) e Andrade et al (2004). No âmbito da UFSC, estudantes de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia (PPGECT) vêm discutindo e refletindo sobre esses espaços no currículo dos cursos de Ciências Biológicas. Por exemplo, os autores Orlandi (2015), Barbosa (2015), Pereira (2016) e Cardoso (2016) vão refletir sobre a PPCC. A primeira autora busca analisar como e se a PPCC contribui para a formação de professores, analisando as falas de estudantes de bacharelado e licenciatura em CB. O segundo autor busca compreender os sentidos da PPCC produzidos pelos professores e alunos num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Já Pereira (2016) traz reflexões acerca das concepções da PPCC na visão de professores universitários e Cardoso<sup>5</sup> (2016) vai identificar e analisar os diferentes formatos que a PPCC pode assumir nos currículos das licenciaturas de Ciências Biológicas, Química e Física.

Sobre o ECS, Pires (2010) investiga o funcionamento do ECS realizado por meio de Grupos de Trabalho (GT) mediado pela interlocução entre licenciandos, e professores da escola e da universidade. Já Silvério (2014) vai discutir sobre os espaços para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos saberes pedagógicos na formação acadêmico-profissional, dando enfoque para a PPCC e o ECS.

Nesse sentido, apesar da importância dessas pesquisas para repensar os cursos de CB, Silvério (2014) aponta que ainda são poucas as reflexões sobre quais as contribuições para o processo formativo do futuro professor das atividades desenvolvidas pelos estudantes, no que diz respeito as horas de extensão, horas científico-culturais, aos projetos, e outras vivências ao longo do curso de CB da UFSC.

---

<sup>5</sup> Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para conclusão do curso diurno de Ciências Biológicas.

Apoiado nessa reflexão de Silvério, nos resultados de minha pesquisa de TCC (PIRES, 2013) e pela vivência no curso de ciências biológicas da UFSC, identifico que há outros espaços que garantem reflexões sobre a profissão docente na Formação Acadêmico-Profissional, para além dos estágios curriculares e da PPCC. Esses espaços são promovidos na maioria das vezes, por grupos de ensino e/ou pesquisa, laboratórios, projetos de extensão, programas ou instâncias estudantis, dentre eles: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Grupo de Educação Ambiental da Biologia (GeaBio), o Centro Acadêmico (CABio), o Observatório da Educação – Ciências (ObEduc-Ciências), o Programa de Educação Tutorial (PET), entre outros.

Nesse sentido, questiono sobre a importância dessas vivências e como elas refletem na formação docente dos alunos. Portanto, considero que investigar os limites e possibilidades destes espaços na Formação Acadêmico-profissional pode contribuir na identificação dos impactos no processo formativo dos licenciandos que deles participam, bem como propor caminhos e alternativas para repensar os processos neles construídos para a formação do futuro professor, com vistas a processos de antecipação da docência, para além das PPCC e dos Estágios Curriculares Supervisionados.

Posto esses questionamentos, apresento a questão de pesquisa: **Como as vivências realizadas em outros espaços pedagógicos, ao longo do processo formativo, podem significar a prática de licenciandos durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina?**

Diante dessas problematizações, o objetivo pretendido nesse trabalho é compreender como outros espaços pedagógicos significam as práticas nas experiências durante o estágio. Para alcançar esse objetivo, foram pensados objetivos mais específicos de orientação e direcionamento dos caminhos metodológicos desse trabalho, são eles:

- Analisar o currículo de Licenciatura em CB, para identificar como e onde estão postos esses outros espaços pedagógicos.
- Investigar as ações propostas e quais as experiências que os licenciandos têm nesses outros espaços pedagógicos.
- Investigar e problematizar as condições de produção do estágio curricular supervisionado

Para situar melhor o leitor quanto a estrutura desse trabalho, apresento resumidamente o que cada capítulo irá tratar.

O primeiro capítulo, denominado *Contextualizando a formação de professores de ciências*, pretende apresentar um panorama histórico sobre a área de pesquisa em formação de professores no Brasil. O objetivo é compreender como se deu a construção histórica da formação docente em nosso país, tendo as pesquisas na área sido de suma importância para direcionar as políticas de formação. Além disso, esse capítulo procura apresentar compreensões acerca dos modelos de formação de professores, os quais serviram como aporte para as legislações educacionais atuais.

O segundo capítulo, denominado *Os saberes e a formação acadêmico-profissional do professor*, delineará algumas concepções de prática pedagógica e a relação destas com a constituição do sujeito professor. Apresentarei como as legislações tratam e orientam os cursos de formação quanto aos espaços de prática, e discorro como que o curso de Ciências Biológicas da UFSC organiza seus espaços de práticas na licenciatura.

O terceiro capítulo, intitulado *Caminhos metodológicos*, fundamenta o percurso metodológico do presente trabalho. Apresenta os critérios de escolha dos sujeitos analisados e os instrumentos utilizados na investigação.

No quarto capítulo *As experiências pedagógicas dos licenciandos e o estágio supervisionado*, inicialmente apresento como se organiza o estágio supervisionado de ciências do curso diurno de CB. Em seguida trago os dados obtidos do questionário, apresentando um perfil dos licenciandos bem como elencando as experiências pedagógicas em outros espaços vivenciadas pelos licenciandos. Por fim apresento as falas das entrevistas e discorro sobre a experiência de estágio e a contribuição dessas vivências na formação do futuro professor.

Termino esse trabalho tecendo algumas considerações acerca dos resultados e reflexões dessa pesquisa.



## **1 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

“A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é única prática; e o professor profissional não é seu único praticante.”  
(Brandão, 1981)

Em nosso país os profissionais docentes da educação básica são formados majoritariamente em cursos superiores oferecidos nas universidades públicas ou privada, as conhecidas licenciaturas. Estas, segundo Santos e colaboradores (2006) e Brzezinski (2008), possuem grande importância na formação de professores, pois é na universidade que o estudante vai aprender, criar, refletir e socializar o conhecimento já acumulado, produzir novos conhecimentos técnico-científicos, saberes pedagógicos e políticos da área que irá ensinar. Entretanto, o que seria esse saber acumulado? De onde ele vem? Não haveria outros momentos anteriores às licenciaturas que propiciam a formação desse profissional?

Antes de responder essas questões, farei uma breve contextualização de como o campo de pesquisa na área de formação de professores (FP) foi construído, trazendo uma explanação histórica e quais foram os focos das pesquisas ao longo do tempo. Acredito que esse contexto marca o lugar de fala desse pesquisador. Como referencial me apoiarei nos trabalhos de André (2010) e Diniz-Pereira (2013).

### **Histórico sobre a Pesquisa em Formação de Professores de Ciências**

Falar do campo de formação de professores ajuda a compreender como se deu a construção histórica da formação docente em nosso país, tendo os componentes sócios históricos bem como as transformações políticas, afetado diretamente as leis, políticas educacionais e currículos de formação de professores. Para isso, me apoio nas pesquisas

acadêmicas dessa área, sendo estas de suma importância, pois fornecem subsídio e fomento para a construção político social docente de nosso país.

Historicamente a área de pesquisa em formação de professores ganha status, internacionalmente, a partir de 1973 com a publicação do trabalho de Peck e Tucker (1973) se consolidando em 1986, com o trabalho de Lanier e Little (1986). Isso não significa dizer que não existiam pesquisas até então, mas sim que a comunidade internacional de pesquisadores em educação e ensino não admitia seu *status* como linha de pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2013). Para André (2010), esta condição ocorreu porque durante muito tempo a produção científica sobre a formação de professores ficou aninhada no campo da Didática. No Brasil, o que se observa é que, por muitos anos, a produção acadêmica sobre formação de professores ficou apenas no nível de “debate”, ou seja, não se baseava em resultados de pesquisa e não tinha a preocupação de apresentar dados empíricos e referenciais teóricos. Um dos motivos para esse período de “congelamento” nas produções acadêmicas foi o regime de ditadura militar (1964-1985), no qual os pensamentos críticos sobre a política e educação nacional foram censurados, tendo poucos espaços para discussões e problematizações na área da educação. A partir disto, pode-se dizer que a formação de professores é uma área de estudo recente.

Diniz-Pereira (2013) traça um perfil dos temas estudados pelas pesquisas em FP no período de 1970 até 2000 no Brasil. Este autor, baseado em outros trabalhos como os de André (2006, 2007), Candau (1982, 1987), Feldens (1984) e Santos (1991, 1992, 1995), observa que nos anos 1970 as pesquisas focavam nos métodos de treinamento de professores. Já nos anos 1980, após o fim da ditadura e o país em plena redemocratização, a tecnologia educacional passa a ser fortemente questionada, fortalecendo o debate sobre a questão da formação do educador. A partir dos anos 1990, as pesquisas passam a ter como foco a formação do professor-pesquisador, os saberes escolares, os saberes docentes e as práticas pedagógicas. É nessa década que autores estrangeiros tornam-se referências no campo de pesquisa sobre FP, tidos até hoje como referências muito importantes na área, tais como: Ken Zeichner (Estados Unidos), Philippe Perrenoud (Suíça), António Nóvoa e Isabel Alarcão (Portugal), Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Claude Lessard (Canadá) e Carlos Marcelo (Espanha).

Enquanto, Marli e André (2010) atentam para o grande aumento nos estudos e pesquisas dentro da área de FP de 2000 a 2010. De acordo com as autoras, os motivos foram: as frequentes discussões do tema nos

eventos científicos e na mídia; números e seções inteiras sobre o tema nos principais periódicos; e principalmente, pela instituição de novas diretrizes de formação de professores, que passaram a ser questionadas e discutidas no âmbito de pesquisas.

Nesse turbilhão de questionamentos acerca da formação de professores no Brasil, entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e muitos periódicos como: Cadernos de Pesquisa; Revista Educação e Sociedade; Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores; Revista Brasileira de Educação; Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, entre outras, contribuíram significativamente nas discussões e publicações das pesquisas.

Quando falamos em formação de professor de ciências, não se tem um cenário muito diferente do que explicitado anteriormente, pois, em geral, o contexto histórico das áreas da licenciatura foram os mesmos. Trabalhos como o de Nascimento e colaboradores (2010), Villani e colaboradores (2002), Delizoicov (2004), Nardi e Almeida (2004) e Mohr e Maestrelli (2012) já vêm discutindo o processo histórico de consolidação da área de pesquisa em ensino e formação de professores de ciências.

As condições e marcos que favoreceram a constituição da área de ensino de ciências foram: as questões histórico-sociais decorrentes do lançamento do satélite Sputnik, das grandes guerras mundiais, da guerra fria e o período de ditadura brasileira, que orientaram uma política educacional focalizada no ensino de ciências em nosso país (VILLANI, 2002). A partir destas, estabeleceram políticas oficiais de expansão do ensino superior por órgãos como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a criação e manutenção de eventos específicos de Ensino de Ciências e a publicação de periódicos científicos destinados à divulgação sobre o tema.

Com as políticas e currículos dando ênfase e destaque para o ensino de ciências a pesquisa nessa área ganharam força. Pode-se dizer que houve dois fatores principais para a constituição da área, um deles foi à tradução de coleções norte-americanas para o ensino de física, química e biologia de nível médio<sup>6</sup> nos anos 1960, que instigaram muitas discussões acerca das problemáticas sobre ensino-aprendizagem

---

<sup>6</sup> Foram elas: a *PSSC (Physical Science Study Committee)*, *CAB (Chemical Bond Approach)* e *BSCS (Biological Sciences Curriculum Study)*.

de conceitos científicos e concepções de temas científicos veiculados à sala de aula (SILVA et al., 2012). Outro fator relevante foi o crescimento das pesquisas acadêmicas de pós-graduação na área, sendo as primeiras no início da década de 1970, vinculadas às áreas da Educação e Ciências Naturais. Conforme aponta Delizoicov (2004, p. 146):

Pioneiros e implantados no início da década de 70 do século passado, os cursos de pós-graduação em ensino da UFRGS e da USP foram instituídos a partir de iniciativas dos respectivos Institutos de Física destas universidades. Já o da USP foi implantado através de um programa criado em parceria pelo Instituto de Física e pela Faculdade de Educação, ou seja, instituiu-se como um curso de pós-graduação independente tanto do programa da Física como do da Educação, mas sempre com a coordenação acadêmica e administrativa do Instituto de Física.

O mesmo autor ainda destaca para a importância das teses e dissertações, dos grupos de pesquisa, publicações, eventos e associações/sociedades científicas que surgiram a partir dos anos 1970 para a construção da área.

Nesse contexto histórico, as associações contribuíram de forma significativa para as discussões na área da Educação em Ciências. Destas associações, a principal é a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), criada em 1997, que realiza o maior evento dentro da área, o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), que tem como objetivo reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Ensino de Física, Química, Biologia, Geociências, Ambiente, Saúde e áreas afins, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa e tratar de temas de interesse da comunidade de educadores em ciências.

Além do ENPEC, outros eventos em ensino ocorrem em cada área específica, por exemplo: a Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBENBIO) organiza o Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO), na Física temos o Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), organizado pela Sociedade Brasileira de Física (SBF) e o Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) é realizado pela Sociedade Brasileira de Química (SBQ). Tais associações organizam eventos na área de ensino e estão abertas aos interessados na pesquisa

em Educação e Ciências, estudantes, professores da educação básica ou superior, brasileiros e estrangeiros (MOHR e MAESTRELLI, 2012).

Os grupos de pesquisa também foram importantes para o crescimento da área, ligados principalmente às universidades públicas. Muitos deles, além de organizarem eventos, editam revistas, tais como: Química Nova na Escola, Investigações no Ensino de Ciências, Experiências em Ensino de Ciências, Ciência e Ensino, Ciência e Educação, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, entre outras<sup>7</sup>.

Entender o histórico das pesquisas em formação de professores de ciências nos ajuda a compreender as relações que existem entre a formação dos currículos e dos cursos de licenciatura, quais as condições de produção das nossas políticas públicas no que tange a formação docente e como elas interagem com as pesquisas nessa área. Em seguida falarei sobre a formação de professores dando ênfase as teorias que foram importantes para a criação de políticas públicas educacionais no Brasil de nosso país.

---

<sup>7</sup> Mohr e Maestrelli (2012) citam e exploram mais detalhadamente sobre os periódicos da área de Ensino de Ciências



## 2 OS SABERES E A FORMAÇÃO ACADÊMICO – PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Nesta seção apresentarei reflexões sobre os temas ligados à formação de professores: os saberes docentes, as práticas pedagógicas e as práticas nas legislações. Acredito que esses temas fortalecem a compreensão de como ela se molda na formação acadêmico-profissional, como são tratadas nas pesquisas acadêmicas e suas contribuições para a formação do professor. Inicialmente faço considerações sobre as fases de formação do profissional docente. Em seguida discorro sobre os sentidos que percorrem o termo “prática” e sua relação com a formação docente. Por fim, apresento como as práticas estão no contexto das legislações e como estas se organizam no curso de Ciências Biológicas da UFSC.

O II Simpósio de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas que ocorreu na UFSC foi baseado no tema “Integração entre Educação Básica e Ensino Superior na Formação de Professores”.<sup>8</sup> O Prof. Júlio Diniz-Pereira abordou a desconstrução sobre a terminologia formação inicial de professores, propondo um novo olhar para as etapas de formação docente, a qual adotei nessa dissertação. O termo “formação inicial” é utilizado na maioria dos trabalhos que tratam da formação de professores, fazendo referência à formação do profissional docente em cursos superiores, sendo compreendida como “a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino” (GARCIA, 1999, p. 25).

Entendendo que a formação docente começa antes mesmo do futuro professor optar por fazer um curso superior de licenciatura Diniz-Pereira dá outro olhar para a formação do profissional docente, que seria dividida nas seguintes fases: a **Formação Ambiental (FA)** – onde estão todas as vivências e experiências anteriores ao curso de formação, relacionadas à escola e sala de aula, ou seja, a toda vivência escolar daquele estudante; a **Formação Acadêmico-Profissional (AP)**, que ocorre nos cursos formais de formação, as licenciaturas; e por fim o **Desenvolvimento-Profissional (DP)**, que ocorre após a formação no

---

<sup>8</sup> O simpósio ocorreu no dia 28/11/2013, com a conferência de abertura do Professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira da Universidade Federal de Minas Gerais.

curso superior, onde esse profissional já está em atividade docente em seus espaços de trabalho, equivalente à formação continuada.

A partir de agora, é importante que o leitor entenda essas diferenças entre as formações apresentadas, sendo que as mesmas servirão como referencial para se falar de formação docente ao longo do texto.

Compactuando com as ideias de Diniz-Pereira e para trilhar as minhas, ao longo do texto me apoio em autores que defendem que o futuro professor antes de iniciar sua formação nos cursos de licenciatura, experimenta diferentes vivências que contribuem para a construção dos saberes docente e vão dando forma à sua futura identidade profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008; FLORES, 2010; GARCIA, 1999; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002). É filiado a essas ideias e entendendo que a profissão docente é regada por saberes próprios que envolvem atitudes, reflexões, experiências sociais, políticas, ideológicas e práticas que discorro sobre a formação desse profissional.

Tardif (2002) coloca que a formação do professor e os saberes que estão envolvidos na mesma são construídos desde sua infância, passando pela escola e formação acadêmico-profissional (tempos) e por várias fontes sociais, tal como a escola, família e universidade, mas também estão diretamente ligados ao trabalho, à experiência profissional e à pessoa do professor. Para esse mesmo autor, os saberes docentes<sup>9</sup> seriam os conhecimentos, procedimentos, valores, raciocínios e normas, que o professor trabalha de acordo com as necessidades, objetivos, recursos e limitações das situações vivenciadas e também levando em conta suas histórias de vida e da carreira profissional. Estes saberes seriam plurais e heterogêneos, fruto de uma combinação de vários tipos de saberes, tais como a história de vida individual, as crenças, concepções educativas, a mídia, a instituição escolar, outros atores educativos, os lugares de educação, etc (JESUS, 2017).

Por terem essas características tão plurais e heterogêneas, Tardif (2002) acaba estruturando os saberes docentes. Para ele os saberes seriam provenientes das experiências: **pessoais**; da **formação escolar anterior**; da **formação profissional**; dos **programas e livros didáticos** e da **experiência na profissão**.

Os saberes pessoais seriam provenientes do ambiente de vida, da educação no sentido lato, da educação familiar e do meio social, já os

---

<sup>9</sup> Por motivo de tempo não me aprofundarei sobre este assunto. Para isso deixo algumas referências importantes como Carvalho e Gil Pérez (2001), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002).



provenientes da formação escolar anterior estariam diretamente ligados às experiências da formação escolar, ou seja, desde a entrada no ensino fundamental a partir dos quatro anos até a formação no ensino médio, além dessa formação escolar obrigatória ele também considera as formações relacionadas a cursos realizados por estes alunos em outros espaços. Os saberes provenientes da formação profissional estariam diretamente relacionados aos cursos de licenciatura, aos estágios e cursos de reciclagem, entendo que aqui também se enquadrariam os cursos de especialização, mestrado e doutorado, bem como os cursos oferecidos pelas redes de ensino como cursos de complementação (formação continuada) para os professores em exercício. Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos estariam diretamente ligados à utilização da tecnologia e ferramentas didáticas pelos professores, como os livros, cadernos de exercícios, fichas de atividades, mapas conceituais, uso do power point etc. Por fim os saberes de sua própria experiência na profissão, ou seja, o chão da sala de aula, a prática do ofício do professor e todas as relações que permeiam o professor no contexto escolar.

Nesse emaranhado de saberes faz-se importante entender que o futuro professor quando ingressa no curso de licenciatura traz consigo inúmeros aprendizados, reflexões e dúvidas, que serão reformuladas ao longo do seu curso de formação e também na experiência da docência. Muitos autores dialogam sobre estes saberes apontando sua importância na formação do professor. Por exemplo, Garcia (1999) diz que as experiências prévias de ensino que os futuros professores viveram geralmente como alunos, constituem o professor, influenciando de um modo inconsciente este profissional. Diniz-Pereira (2008) e Flores (2010) também defendem que a formação docente é anterior e posterior aos cursos de licenciatura, sendo essa formação um processo contínuo e permanente. Diniz-Pereira (2008) aponta que o estudante quando ingressa na licenciatura possui concepções, visões e crenças, advindas de toda uma vivência escolar básica de doze anos. Na mesma perspectiva, Flores (2010) defende que os futuros professores já adentram nos cursos de formação com crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor, também decorrente dessa trajetória escolar.

É apoiado nas ideias desses autores que busco responder as perguntas do início do capítulo anterior **“o que seria esse saber acumulado? De onde ele vem? Não haveria outros momentos anteriores às licenciaturas que propiciam a formação desse profissional?”**. Ou seja, entendo que o saber acumulado, apontado por

Santos e colaboradores (2006) e Brzezinski (2008), vem de toda a trajetória de vida dos estudantes seja nas relações sociais, familiares e principalmente no tempo em que este passa no espaço da escola. Portanto, o processo de formação docente é constituído por uma relação intrínseca entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo (VERDUM, 2013).

Apesar deste contexto e sabendo da importância desses saberes na formação do professor, o que se observa é que muitos cursos de licenciatura ainda estão organizados de forma que as disciplinas de conteúdo específico estão simplesmente justapostas às disciplinas pedagógicas e cada disciplina prioriza suas próprias questões acadêmicas, o que acarreta na não preocupação com estes saberes anteriores e com a realidade em que o futuro professor irá atuar (GARCIA, 1999; LEITE, 2011). Naturalmente, faz-se importante que os cursos de licenciatura reconheçam estes saberes pessoais como elementos fundamentais de aprendizagem para os futuros professores (CARMO e SELLES, 2015).

E é nos cursos de licenciaturas que os futuros docentes vão construir e reconstruir, relacionar, redefinir e reformular os saberes próprios da docência. Tanto nas disciplinas específicas da área de formação quanto nas disciplinas pedagógicas, sendo que muitas dessas reflexões ocorrem nos espaços de práticas. Espaços esses que influenciam e muito a formação do professor, bem como são influenciados pela proposta curricular e da identidade que o curso propõe ao seu futuro profissional. Nesse sentido, a seguir, discorro sobre o que são essas práticas, como estão postas nas legislações orientadoras, e como se articula e se promove dentro do curso de Ciências Biológicas da UFSC.

## **2.1 Delineando sentidos sobre a “prática”**

Retomando as pesquisas em formação de professores, Diniz-Pereira (2013) aponta que, a partir dos anos 1990, se tornaram foco das mesmas as reflexões sobre a formação do professor-pesquisador, os saberes escolares, os saberes docentes e as práticas pedagógicas, sendo que autores como Luckesi (1998) Pimenta (1997) Tardif (2007) e Zabala (1998) passam a discutir o papel da prática no ensino principalmente sobre de que maneira o exercício da prática docente auxilia na aquisição dos saberes e conhecimentos necessários ao exercício da docência.

Ou seja, a partir da década de noventa, o termo prática passa a ganhar destaque sendo descrito tanto na literatura quanto nas legislações

sobre formação docente. Mas que práticas são essas? Qual o sentido de prática presente nesses trabalhos e na legislação? A ideia desse capítulo é discutir algumas concepções de práticas, bem como delimitar o que entendo pela mesma. Acredito que isto seja importante para situar quais e o que são essas práticas no curso de Ciências Biológicas, as quais se constituem como objeto de análise deste trabalho.

O que se observa, tanto na literatura quanto nas legislações, é que muito se diz sobre os momentos e espaços que a prática deve ocorrer, mas poucos trabalhos vão delimitar o que entendem por essa “prática”. Por exemplo, a resolução CNE/CP 01, no artigo 12, há falas sobre a prática no currículo:

“a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (BRASIL, 2002, p.5).

Apesar de a legislação ponderar os espaços, tempos e onde elas ocorrerão, elas não caracterizam em nenhum momento o que são essas práticas, ou seja, o sentido fica aberto propiciando uma polissemia de sentidos. Nessa perspectiva gostaria de delinear o que entendo sobre “prática” nesse trabalho, para isso me apoiei nos trabalhos de Fonseca e colaboradores (2014), Fernandes e colaboradores (2014), Diniz-Pereira (2013) e Silvério (2014).

Fonseca e colaboradores (2014) analisaram 101 trabalhos publicados entre 2005 e 2012 no Encontro Nacional de Ensino de Biologia que utilizam o termo “prática” em seus títulos. Para as autoras, esses trabalhos explicitam “o quanto os sentidos de prática significam a (e são significados pela) formação inicial de professores” (p. 2101). Elas caracterizam a prática a partir de outros termos encontrados, chegando às três formas: **a prática como componente curricular<sup>10</sup>, a prática como o ato de ensinar<sup>11</sup>, ou a prática como metodologias e/ou**

---

<sup>10</sup> Os termos encontrados são: “prática de ensino”, “prática como componente curricular”, “prática do estágio” etc.

<sup>11</sup> Os termos encontrados foram: “prática docente”, “prática pedagógica”, “prática educativa”, “prática de ensinar” etc.

**temáticas**<sup>12</sup>, chegando a conclusão do quão amplo, diversificado, e polissêmico é esse termo.

Baseado em Habermas (1984), as autoras Fernandes e colaboradores (2014) caracterizaram as noções de prática pedagógica na formação acadêmico-profissional construídas em pesquisas no período de 2000-2010, chegando a quatro modelos de sentidos sobre a prática pedagógica: **modelo estratégico** se caracteriza por ser uma “prática utilitária, produção de objeto, método ou receita, supondo um modelo ideal a ser alcançado. Prática como atividade a ser desenvolvida, refletida teoricamente e melhorada. Ideia de processo e finalidade objetiva. A prática pedagógica como a própria aula.” (p. 422); o **modelo comunicativo** seria uma aproximação dos vários atores da escola e da universidade, com ênfase no diálogo de saberes, tutoria e mentoria; o **modelo dramatúrgico** traz a ideia de ser uma prática psicanalítica, preocupada nos sentimentos atribuídos à atividade docente; por fim o **modelo normativo** está relacionado à profissão docente com ênfase nos contextos sociais da escola e da profissão docente.

Em seu trabalho Fernandes e colaboradores (2014) percebem que as pesquisas sobre formação de professores de ciências utilizam mais de um modelo de prática, sendo esse termo polissêmico e heterogêneo, sendo que “há uma grande ênfase em considerar a prática pedagógica no contexto de formação de professores como uma ação estratégica” (p. 423). Outro aspecto relevante apontado pelas autoras é que “muitas das referências aos modelos dramatúrgico e normativos aparecem nos mesmos trabalhos, evidenciando noções de prática pedagógica mais amplas” (p. 423). Ficando evidente o quão difícil é caracterizar essa prática, além de haver múltiplos significados para ela.

Já Diniz-Pereira delimita três tipos de práticas<sup>13</sup>: as **práticas educativas**, as quais se caracterizam pela ação de qualquer pessoa ou instituição; as **práticas pedagógicas** que envolvem a ação de profissionais da educação; a **prática docente** que acontece por profissionais do magistério, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto apresentado por Diniz-Pereira (2013), entendo a prática educativa e a prática pedagógica com sentidos mais amplos, já a

---

<sup>12</sup> Os termos encontrados foram: “aula prática”, “atividade prática”, “prática experimental”, “práticas reflexivas” etc.

<sup>13</sup> Definição usada pelo Prof. Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG) na Conferência de abertura do II Simpósio de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas da UFSC, no dia 28/11/2013.

prática docente com um sentido mais específico, envolvendo a ação do professor direcionada para o contexto da profissão docente e do processo de ensino-aprendizagem professor/aluno. Também entendo que toda prática docente é uma prática pedagógica e consequentemente uma prática educativa, mas o contrário não ocorre necessariamente. O que quero elucidar é que a prática docente é própria do professor em seu contexto de trabalho, a prática pedagógica já envolve outros sujeitos (estudantes em formação e outros profissionais da educação), e a prática educativa poderia ser realizada por qualquer sujeito.

Para Júlio Diniz-Pereira (2010) as práticas na Formação de Professores estariam permeadas pelas *referências experienciais*, que seriam:

... as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois destes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docentes. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 92)

Já para Silvério (2014) que também se baseia nas ideias de Diniz-Pereira, a prática pedagógica “se materializa nos inúmeros processos e interações formativas” (SILVÉRIO, 2014, p. 32) dentro dos cursos, principalmente através das práticas como componente curricular e do estágio curricular supervisionado, não descartando outras experiências possíveis, como as atividades de extensão e pesquisa.

Nesse contexto heterogêneo e polissêmico sobre a questão da prática pedagógica, me filio às ideias de Silvério (2014) e Diniz-Pereira (2010), entendendo a mesma na formação docente como **ações desenvolvidas com o propósito educativo e formativo, nas quais os saberes docentes vão sendo adquiridos, construídos, significados e ressignificados durante todas as fases de formação do professor.** Reforço aqui à diferença entre a prática pedagógica e a prática docente, sendo a última direcionada para os processos ligados ao ensino-aprendizagem e atuação do professor em sala.

Nessa perspectiva e retomando a questão de pesquisa “**Como as vivências realizadas em espaços extras disciplinares, ao longo do processo formativo, podem significar a prática de licenciandos durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa**

**Catarina?”**, foco meus questionamentos acerca das práticas que perpassam a formação acadêmico-profissional. Para isso, faz-se importante entender o que são estas práticas, e como elas estão postas nas leis que orientam os cursos de licenciatura.

## 2.2 O que as legislações dizem sobre as práticas

Desde a década de 1970, as pesquisas na área de educação e ensino vinham criticando o modelo vigente de formação de professores, que priorizava os conhecimentos teóricos e científicos em detrimento dos conhecimentos práticos, conhecido como modelo da racionalidade técnica ou 3+1. No sentido de superar esse modelo, várias foram as pesquisas que questionaram e criticaram a formação docente vigente. Após longas discussões, reflexões e debates dos setores educacionais, universidades, pesquisadores e governo, o Ministério da Educação promulga em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), um marco para nossa educação. A mesma serviu e serve de referência para muitos documentos que tratam sobre a formação de professores.

Dentre os principais destacam-se os **Pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001**, que discorrem respectivamente, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; além das **Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002**, que respectivamente, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e que institui a duração e a carga horária dos mesmos.

Para Terreri e Ferreira (2013) esses documentos surgem a partir de discursos sobre a qualidade da Educação Básica, sua ampliação e democratização e passam a defender um novo paradigma na formação de professores, apoiando-se em três ideias centrais: a articulação da teoria com a prática no processo formativo; uma formação baseada em um currículo por competências; uma efetiva aproximação entre as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino.

Todas estas regulamentações foram importantes, pois definiram novas concepções, organização e estruturação dos cursos de licenciaturas, principalmente por reforçarem a ideia de que teoria e prática são indissociáveis na formação de professores. Apesar dessas mudanças nas

regulamentações, Diniz-Pereira (2010) observa que os cursos de formação de professores ainda não estão se adequando a essas propostas curriculares:

(...) mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão esse princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia (p. 85).

Vale salientar que já fazem sete anos desde essa constatação, de lá pra cá, já foram criados pelas Instituições de Ensino Superior, inúmeros novos cursos de formação que provavelmente aderiram a essas novas regulamentações.

Nesse panorama de reformulações curriculares frente às exigências apontadas pelas resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, onde muitos cursos de licenciatura ainda tentam se adaptar, outros estão em processo de avaliação das reformas curriculares ocorridas, e outros que já realizam uma avaliação e agora estão se readaptando, o Ministério da Educação institui uma nova Resolução CNE/CP 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada.

Para Dourado (2015) essa resolução trouxe novas discussões e reestruturações para os cursos, tendo como proposta o desenvolvimento da estrutura curricular por meio da articulação entre a instituição de educação superior, o sistema de ensino e instituições de educação básica, criando novos horizontes na formação das licenciaturas, sendo fundamental que as instituições formadoras institucionalizem um projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Apesar da resolução CNE/CP 2015, o que as pesquisas mostram é que muitos cursos ainda tentam se adaptar as propostas das resoluções de 2002, apresentando ainda dificuldades, como: falta de corpo docente, enrijecimento da estrutura universitária, carga horária excessiva, cursos de licenciatura com forte presença do bacharelado, entre outros. Mesmo dentro desse panorama a nova DCN deve ser atendida pelas Instituições de Ensino Superior, através dos cursos de licenciatura até 2018.

Nessas mudanças de perspectivas e do modelo de formação docente dá-se ênfase para a importância das práticas nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, as DCNs de 2002 serviram como referência para estes cursos, trazendo novos elementos para se pensar o currículo e evidenciaram a prática como princípio orientador, defendendo que esta prática fosse articulada ao longo de todo o currículo, remodelando os currículos que mantinham estas práticas isoladas no final do curso, nos estágios curriculares supervisionados. Sobre a organização da carga horária, dos tempos e espaços para a dimensão prática dos cursos serem realizadas, temos: **a Prática como Componente Curricular** (400 horas ao longo de todo o curso), **o Estágio Curricular Supervisionado** (400 horas a partir do início da segunda metade do curso) e **as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais** (200 horas). (Resolução CN/CP 02/2002)

Já a Resolução CNE/CP 2/2015 <sup>14</sup> traz algumas mudanças com relação à organização da carga horária, dos tempos e espaços para a dimensão prática dos cursos serem realizadas, tem-se que:

(...) os cursos terão, **no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos**, compreendendo

**I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular**, distribuídas ao longo do processo formativo;

**II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se foro caso, conforme o projeto de curso da instituição;

**III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução**, conforme o projeto de curso da instituição;

**IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas** de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta

---

<sup>14</sup> Por falta de tempo não será feita uma análise detalhada das propostas dessa resolução, para quem quiser saber um pouco mais ver Dourado (2015).



Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11) (GRIFO NOSSO)

Com relação à carga horária tem-se uma mudança no tempo mínimo de horas para os cursos de formação de professores, que passa de 2800 horas para 3200 horas. Fora isso o estágio supervisionado, as práticas como componente curricular e as atividades acadêmico-científico-culturais mantiveram-se com as mesmas cargas horárias.

Nesse eco de transformações e mudanças, muito se tem estudado sobre a importância dessas práticas na formação do professor. Neste trabalho, como já foi dito também discutirei acerca do estágio curricular supervisionado e as atividades acadêmico-científico-culturais, ao menos para construir alguns processos que são importantes na compreensão dos objetivos propostos em minha pesquisa.

Dentre estas três frentes de práticas apresentadas, sem dúvida, o estágio curricular supervisionado é o que tem mais foco nos trabalhos de pesquisa. Isso se deve ao fato da importância do mesmo na formação de professores, pois dependendo do formato e do modelo proposto, o estágio permite ou deveria permitir a imersão do licenciando na cultura escolar, vivenciando os espaços/tempos das experiências docentes, principalmente por proporcionar uma vivência do exercício da docência (BARREIRO e GEBRAN, 2006; GHEDIN et al., 2008; PIMENTA E LIMA, 2010). Também por que durante muito tempo, o estágio foi considerado o único espaço dentro da matriz curricular dos cursos como disciplina prática que possibilitava o exercício da docência, bem como a vivência da realidade escolar nos cursos de licenciatura. Mesmo assim, Pimenta (2010) aponta que este espaço, pode acabar não preparando o estudante para o exercício da docência, devido à ausência de relações entre “o que ensinar”, “como ensinar” e a “quem ensinar”, sinalizando a dicotomia entre teoria e prática. O que Pimenta coloca é um tanto alarmante tendo em vista a importância do estágio na formação do professor, por isso os mesmos devem ser muito bem pensados e articulados dentro dos currículos de licenciatura, para justamente não permitir essa dicotomia entre a teoria e a prática.

Dentre as legislações, a única que traz um direcionamento com relação ao estágio curricular supervisionado é o parecer CNE/CES 15/2005, como:

“um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional” (BRASIL, 2005, p.3).

O parecer ainda aponta esse espaço como um espaço onde teoria e prática vão dialogar, com o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas (BRASIL, 2005).

Ghedin (2005) e Pimenta e Lima (2010) apontam em suas pesquisas que, mesmo com a ampliação e antecipação das práticas nos currículos de formação de professores, propostos pelas Resoluções CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002, essas práticas, principalmente o estágio, têm sido desenvolvidas em cursos de formação de professores com uma perspectiva curricular moldada na racionalidade técnica. Ou seja, o professor ainda é visto como um técnico, um especialista, que rigorosamente aplica os conteúdos científicos e/ou pedagógicas durante sua prática (DINIZ-PEREIRA, 2014). Nesse sentido, essas afirmações se tornam contraditórias e limitantes ao que propõem as Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002. Vale evidenciar que a pesquisa de Ghedin (2005) apresentava um contexto bem recente na época frente às mudanças propostas pelas resoluções.

Difícil afirmar de forma generalizada, como andam essas práticas num país tão grande como o Brasil. As pesquisas qualitativas são importantes para o aprofundamento das realidades, mas não sei até que ponto podemos generalizar os resultados dessas pesquisas, para todas as universidades brasileiras.

## **2.3 O curso de licenciatura de Ciências Biológicas da UFSC**

A pesquisa teve como cenário o curso de licenciatura diurno de Ciências Biológicas da UFSC. Entender como foi a constituição histórica do curso diurno de CB da UFSC e suas reestruturações curriculares, frente às mudanças propostas pelas legislações, comentadas no capítulo anterior, ajuda a caracterizar como se estrutura o atual modelo curricular. Para isso me atenho em dois documentos bases do curso, que são o Projeto Pedagógico (PP) e o Relatório Final da Comissão de Reforma Curricular (CRC) e também à pesquisa que

resultou na tese de Silvério (2014) que fez uma análise detalhada desse curso.

Este curso é oferecido pelo Centro de Ciências Biológicas (CCB). O CCB oferece quatro cursos de graduação, o bacharelado diurno e três cursos de licenciaturas, uma no turno diurno, uma no turno noturno e outra como modalidade à distância. Historicamente o curso de graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado em 1978 pelo Decreto 81.533 (10/04/78). Desde sua criação o curso passou por diversas mudanças curriculares que serão apresentadas no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Reformas curriculares ocorridas no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina**

<b>Ano</b>	<b>Reformas</b>
1974	Criação da Licenciatura Curta em Ciências, com posterior habilitação em Biologia.
1978	Criação do Curso de Graduação em Licenciatura Plena de 2º grau em Ciências Biológicas.
1979	Passa a ser oferecido o Curso de Graduação em Licenciatura Plena de 2º grau em Ciências Biológicas.
1980	Passa a ser oferecido o Curso de Graduação em Bacharelado. Nesse momento o ingresso para o Bacharelado ocorre no 1º semestre e para a Licenciatura no 2º semestre.
1989	Bacharelado e Licenciatura passam a ter a mesma grade curricular até o 3º semestre.
1990	Bacharelado e Licenciatura passam a ter a mesma grade curricular até o 4º semestre.
1993	Ingresso único no curso e é permitida a conclusão das duas modalidades na mesma matrícula.
2006	Entrada única no vestibular com grade curricular comum até a 4º

	semestre, a partir do 5º semestre o acadêmico opta pelo Bacharelado ou pela Licenciatura.
2007	Criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade à distância.
2010	Criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no turno noturno; Desmembramento dos cursos de Ciências Biológicas diurnos: a Licenciatura e o Bacharelado passam a serem cursos distintos. Apesar disso, por opção do Centro de Ciências Biológicas, o graduando só opta pelo curso que desejar a partir da 5º fase.

Fonte: elaboração do autor

A primeira reforma curricular de 1978 substitui o curso de Licenciatura de Curta Duração em Ciências e implanta o curso de graduação em Licenciatura Plena de 2º grau em Ciências Biológicas. Dois anos mais tarde o Bacharelado passa a ser oferecido com ênfase em Ecologia. Em 1989, o currículo passa a ter uma grade comum até a terceira fase para as duas habilitações, se estendendo até a quarta fase em 1990. Em 1993, o currículo mantém disciplinas comuns até a quarta fase, porém agora institui o ingresso único no vestibular para as duas habilitações. Por fim, a partir de exigências e referenciais legais que estabeleceram novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) em Ciências Biológicas (BRASIL, 2001), foi implantado em 2006 uma nova matriz curricular.

Em 2007 foi aprovada a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade à distância e em 2010 deu-se início ao curso de Licenciatura Plena no turno noturno. Os dois cursos possuem sua própria grade curricular e um próprio Projeto Pedagógico diferente dos cursos diurnos.

O atual currículo dos cursos diurnos de Ciências Biológicas tem como base a matriz curricular de 2006, prevendo a entrada única pelo vestibular para o Bacharelado e para Licenciatura, e com uma matriz curricular comum até o quarto semestre. Porém com a lei N° 12.089 de 11 de novembro de 2009 que “proíbe que uma mesma pessoa ocupe

duas vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, 2009), o Centro de Ciências Biológicas teve que separar os cursos de Bacharelado e Licenciatura. Desta maneira, a UFSC passa a ter dois cursos de Ciências Biológicas no turno diurno: um de Licenciatura e outro de Bacharelado, sobre os quais o aluno irá optar pelo mesmo a partir da 5<sup>o</sup> fase. Nesse sentido a coordenação do curso consultou o Ministério da Educação e iniciou um processo de organização de Projetos Pedagógicos <sup>15</sup>específicos de cada curso, buscando manter a entrada única para os mesmos (SILVÉRIO, 2014). Apesar da lei N<sup>o</sup> 12.089 o que se observa é que o curso optou ainda pela entrada única, pois além de permitir os fundamentos na profissionalização em diversas áreas apresenta para os discentes as variadas possibilidades de atuação do bacharel e do licenciado. O tempo de conclusão previsto é de no mínimo quatro anos (oito semestres letivos) e no máximo sete anos (quatorze semestres letivos). Apesar desse contexto, até hoje não houve de fato uma mudança estrutural dos cursos de bacharelado e licenciatura no período diurno, muito menos a formulação de projetos pedagógicos específicos. Essa é uma discussão que se estende desde 2010 no colegiado do curso, tendo em vista que não é fácil realizar essa separação, pois envolve discussões bem polêmicas como as relações de poder entre os departamentos e entre centros, a reestruturação do corpo docente, a contratação de novos professores, e principalmente a dada influência do bacharelado frente à licenciatura.

Discorrido sobre essas questões estruturais e históricas do currículo dos cursos diurno em CB da UFSC, a seguir teço comentários acerca de como se organizam as práticas dentro do currículo do curso de licenciatura diurno.

## **2.4 As práticas no currículo de licenciatura de Ciências Biológicas da UFSC**

Antes de tratar de como se organizam as atividades e disciplinas práticas no currículo, é válido situar o leitor na organização curricular do curso diurno de licenciatura. Como já dito, o mesmo se organiza em disciplinas comuns até a 4<sup>a</sup> fase, na qual o licenciando cursa 24 disciplinas de conhecimento específico totalizando 1836 horas/aula e

---

<sup>15</sup> Apesar das discussões acerca destes, até novembro de 2017, esses projetos não tinham sido aprovados pelo colegiado do curso.

duas disciplinas de conhecimento pedagógico, estas totalizando 90 horas/aula. A partir da 5ª fase até o final do curso o licenciando ainda irá cursar 21 disciplinas de conhecimento específico totalizando 1476 horas/aula e 10 disciplinas de conhecimento pedagógico, estas totalizando 1116 horas/aula. Ou seja, até concluir sua graduação, o estudante, tem que cursar 3312 horas/aula de disciplinas do conhecimento biológico e 1206 horas/aula de disciplinas pedagógicas. Tendo a estrutura curricular como referência, apresento a seguir uma tabela com o quadro de disciplinas obrigatórias do currículo de licenciatura diurno.

**Tabela 1 - Lista de disciplinas obrigatórias oferecidas pelo curso de licenciatura diurno**

<b>Comuns até a 4ª fase</b>	<b>A partir da 5ª fase</b>
<b>Conhecimentos Biológicos</b>	<b>Conhecimentos Biológicos</b>
Introdução a Ciência - PCC 10 horas	Vivência em Pesquisa II
Biofísica Instrumental	Anatomia e Embriologia Vegetal - PCC 10 horas
Zoologia de Invertebrados I - PCC 06 horas	Zoologia de Vertebrados I - PCC 04 horas
Introdução à Ecologia - PCC 10 horas	Ecologia de Comunidades - PCC 18 horas
Tópicos de Biossegurança - PCC 05 horas	Imunologia - PCC 04 horas
Anatomia Aplicada a Ciências Biológicas	Desenvolvimento Humano - PCC 10 horas
Fundamentos de Química Geral e Orgânica	Genética Clássica - PCC 12 horas
Biologia Celular (PCC 4 horas/aula)	Fisiologia Humana - - PCC 20 horas
Bioquímica Básica - PCC 18 Horas	Zoologia de Vertebrados II - PCC 04 horas
Biofísica Celular e das Radiações - PCC 18 horas	Geologia - PCC 08 horas/aula
Zoologia de Invertebrados II - PCC 06 horas	Genética Evolutiva
Matemática A	Metodologia da Pesquisa - PCC

	10 horas
Biologia Molecular I - PCC 04 horas	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
Evolução - PCC 09 horas	Fisiologia Animal Comparada
Biologia e Sistemática de Algas, Fungos e Briófitas - PCC 15 horas	Filosofia da Ciência
Zoologia de Invertebrados III - PCC 20 horas	Paleontologia - PCC 03 horas/aula
Bioestatística	Fisiologia Vegetal - PCC 10 horas
Microbiologia Geral - PCC 14 horas	Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC)
Histologia Aplicada às Ciências Biológicas - PCC 10 horas	Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC)
Embriologia Animal - PCC 10 horas	Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade - PCC 04 horas
Citogenética - PCC 12 horas	Legislação Profissional Aplicada - PCC 04 horas
Vivência em Pesquisa I	<b>Conhecimentos pedagógicos</b>
Sistemática de Plantas Vasculares - PCC 10 horas	Teorias da Educação
Ecologia de Populações - PCC 18 horas/aula	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e aprendizagem - PCC 12 horas/aula
Biologia Parasitária - PCC 10 horas	Didática A - PCC 12 horas-aula
Conhecimentos pedagógicos	Organização Escolar I
Ciências Biológicas: Formação e Profissão	Organização Escolar II - PCC 18 horas
Tópicos em Biologia e Educação - PCC 18 horas/aula	Língua Brasileira de Sinais - PCC 18 horas-aula

Fonte: elaboração do autor

A partir desse quadro, tem-se a distribuição de carga horária de disciplinas obrigatórias com o conhecimento biológico (3312 horas/aula) e com o conhecimento pedagógico (1206 horas/aula) dentro

do curso. A princípio, esse quadro transparece que esse curso dá muito mais ênfase à formação do profissional biólogo do que à formação de um profissional docente, pois a proporção entre as disciplinas é aproximadamente três para um, nos remetendo ao antigo modelo de formação de professores, o da racionalidade técnica ou 3+1. Porém, além de exigir essa carga horária de disciplinas obrigatórias curriculares, o curso de licenciatura prevê em sua estrutura curricular, que os licenciandos cumpram 270 horas/aula de disciplinas optativas, 240 horas/aula de atividades científico-culturais e 472 horas/aula de atividades de extensão, o que amenizaria de certa forma essa dicotomia entre saberes biológicos e pedagógicos. Mas de que forma? Como?

Relacionado às disciplinas optativas, o que se observa é que o curso tem uma lista vasta de disciplinas propostas, mas poucas sendo efetivamente ofertadas. Isso pode acontecer devido às condições de trabalho dos docentes universitários, a falta de docentes para ministrarem as mesmas e até mesmo vários que se aposentaram e deixaram esse legado de disciplinas não mais ofertadas. O que supre essa carência de disciplinas optativas ofertadas é a possibilidade que o curso abre para que parte dessas disciplinas seja realizada em outros centros e cursos. Através de minha trajetória no curso, pude observar que isso de fato ocorre, entretanto devido à grande carga horária curricular o que se percebe é certa dificuldade em se ter horários livres, ocasionando muitas vezes o choque de horário entre disciplinas de cursos diferentes. Nesse contexto, a maioria dos licenciandos opta em cursar disciplinas do currículo de bacharelado. Apesar disso, outras pesquisas são necessárias para se aprofundar nesses fatos.

Além das disciplinas curriculares, o curso prevê que o licenciando realize uma carga horária específica de **prática como componente curricular**, do **estágio curricular supervisionado** e de **atividades acadêmico-científico-culturais**.

Este trabalho não se debruçará sobre as práticas como componente curricular (PPCC), sendo que Silvério (2014) e Pereira (2015) realizam reflexões aprofundadas sobre estas em seus trabalhos. Por isso, como já disse, focarei minhas ideias e discussões acerca do estágio curricular supervisionado e das atividades acadêmicos-científicos-culturais, entendendo que estes dois espaços servem de combustível para que os saberes pessoais, emergjam e se tornem reflexivos frente a formação do futuro professor.

Voltando para o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ou, simplesmente, Estágio Supervisionado (ES) o mesmo é organizado na estrutura curricular do curso em duas disciplinas, a primeira no Ensino



de Ciências, oferecida na 9ª fase e a segunda no Ensino de Biologia, sendo ofertado na 10ª fase e tendo como pré-requisito a realização do estágio anterior. Isso totaliza uma carga horária de 504 horas/aula. O projeto pedagógico do curso tece pouquíssimos comentários sobre a organização, objetivos e propostas de estágio curricular supervisionado, trazendo apenas uma citação do parecer CNE/CES 1.301/2001 para caracterizá-lo “o estágio curricular deve ser atividade obrigatória e supervisionada que contabilize horas e créditos.” (pág.5-6).

Em outra parte do Projeto outro trecho do parecer é também citado:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.” (Parecer CNE/CES 9/2001, pág.18)

Além disso, podemos encontrar menções sobre o mesmo nas ementas das disciplinas, porém acredito que ainda falte uma documentação ou um trecho dentro do PP do curso que oriente e traga mais encaminhamentos para esta disciplina. Talvez isso não se materialize pelo fato de que o estágio curricular supervisionado é um dos componentes curriculares, no que tange à prática, mais antigo dentro

das licenciaturas, sendo instituído, na década de 1960 pelo parecer CFE 292/62 (BRASIL, 1962). Outra hipótese é que, como o estágio supervisionado e a maioria das disciplinas pedagógicas são oferecidas e ministradas por professores do Centro de Ciências da Educação (CED), pode ser que o curso entenda que essa delimitação da organização, objetivos e propostas deva ser dada pelo centro em questão. Este trabalho não se aterá a investigar essas questões. Porém entendo que se faz necessário que o próprio curso de licenciatura em CB, através de seu currículo, delineie caminhos para se construir uma identidade própria da licenciatura levando-se em conta os objetivos do profissional docente que se pretende formar e todas as questões pertinentes à realidade do curso.

Vale pontuar que as reformas ocorridas do currículo de 1993 para o de 2006, no que tange as mudanças do estágio, são apontadas pelos professores da disciplina bem como pelos professores que trabalharam na reforma curricular como sendo muito positivas, principalmente devido à ampliação da carga horária e da possibilidade de fazer parcerias com as escolas da rede pública.

Sobre as atividades acadêmico-científico-culturais, o currículo do curso organiza essas atividades em: extensão (AE) e científico-culturais (ACC). O PP do curso orienta que estas:

“São estudos e atividades de naturezas diversas que não fazem parte da oferta acadêmica do curso e que são computados, para fins de integralização curricular. Este elenco de atividades visa a complementação da formação profissional do Biólogo para o exercício de uma cidadania responsável. (UFSC, 2005, p.22)

O parecer CNE/CES 1.301/2001 também aponta:

“Além do estágio curricular, uma série de outras atividades complementares deve ser estimulada como estratégia didática para garantir a interação teoria-prática, tais como: monitoria, iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão. Estas atividades poderão constituir créditos para efeito de integralização curricular, devendo as IES criar mecanismos de avaliação das mesmas.” (Parecer CNE/CES 9/2001, pág.6)

Nesse sentido, o licenciando precisa cumprir 713 horas/aula obrigatórias, sendo que o curso reconhece essas atividades como:

**Quadro 2 - Relação das atividades de extensão e científico culturais consideradas pelo curso de CB da UFSC.**

Modalidade	Possíveis Atividades
Atividades de extensão <sup>16</sup>	Monitorias em outra instituição/empresa, em eventos; estágios em projetos de extensão, extracurricular e em ensino de Ciências em Biologia (à exceção das disciplinas de ECS); representação estudantil; participação em empresa júnior, campanhas de saúde pública, monitor e palestrante em cursos de extensão, mostras, apresentações e projeções de vídeos técnicos; e excursões científicas.
Atividades científico-culturais <sup>17</sup>	Monitoria e iniciação científica; estágio em laboratório ou projeto de pesquisa; participação em eventos; publicação de artigo técnico-científico; curso, mini-curso, oficina, grupo de estudos; curso em língua estrangeira e informática; e participação em organização de eventos.

Fonte: elaboração do autor

Com uma carga horária relativamente extensa o licenciando busca realizar diversas experiências em vários locais e espaços. Retomando as ideias iniciais desse trabalho, entendo que alguns desses espaços são grupos de ensino e/ou pesquisa, laboratórios, projetos de extensão, programas ou instâncias estudantis, dentre eles: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Grupo de Educação Ambiental da Biologia (GeaBio), o Centro Acadêmico

<sup>16</sup> Para mais detalhes olhar anexo I deste trabalho.

<sup>17</sup> Para mais detalhes olhar anexo II deste trabalho.

(CABio), o Observatório da Educação – Ciências (ObEduc-Ciências), o Programa de Educação Tutorial (PET), entre outros.

Considero que estas vivências podem propiciar a antecipação de experiências relacionadas à docência, sejam elas mais documentais ou “teóricas”, ou até a efetiva prática em sala de aula ou em outros espaços educativos como feiras, mostras etc. E é na busca por estas respostas que sigo os próximos capítulos.

### **3 CAMINHAR METODOLÓGICO**

A fim de responder a pergunta de pesquisa, este capítulo apresentará os procedimentos metodológicos que auxiliaram na busca de elementos a fim de se compreender como as vivências foram importantes frente à aquisição de saberes pedagógicos dos licenciandos

do curso de Ciências Biológicas da UFSC. Por isso que foi apresentado anteriormente todo o contexto histórico do curso de Ciências Biológicas, Entendo que está pesquisa tem um caráter qualitativo, e compreende que os discursos não são neutros nem estáticos, e sim carregados de uma historicidade, ou seja, o curso através de seu currículo e de seus licenciandos é permeado por interlocuções entre diferentes sujeitos e ideais, formando assim uma identidade curricular de formação docente. Como referencial utilizo as ideias de Diniz-Pereira (2010, 2014) e Tardif (2007) no que tange aos saberes pessoais e de formação do futuro professor.

Em seguida aponto os instrumentos utilizados, seus objetivos e a forma como foram utilizados. Na sequência será apresentado quem são os sujeitos dessa pesquisa e como foram os procedimentos para selecioná-los.

## **Instrumentos**

A presente subseção apresenta os instrumentos utilizados nessa pesquisa, bem como seus objetivos. Trabalhos de Vianna (2007), Gil (2008), Flick (2009) e Minayo (2015) tratam acerca dos instrumentos metodológicos nas áreas das pesquisas sociais, principalmente aqueles que envolvem as práticas de ensino na sala de aula. Como bem apontam os autores, os saberes envolvidos nas práticas docentes são difíceis de mensurar, o que demanda uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de pesquisa.

Nessa perspectiva, a investigação desenvolveu-se a partir dos seguintes instrumentos:

### **Quadro 3 - Instrumentos utilizados na pesquisa e seus devidos objetivos**

<b>Instrumentos</b>	<b>Objetivos</b>
Análise documental	Compreender a formação dos licenciandos a partir da análise do Projeto Pedagógico, o Relatório Final da Comissão de Reforma Curricular do curso e a

	Matriz Curricular.
Questionário	Elencar características dos estudantes (trajetória acadêmica, experiências fora e dentro da universidade etc). Instrumento chave para a seleção dos sujeitos para a entrevista.
Entrevista semiestruturada	Aprofundar as questões pertinentes ao tema de pesquisa.
Observação participante	Identificar elementos da prática pedagógica dos estudantes para a construção do questionário e da entrevista semiestruturada.

Fonte: elaboração do autor

Para cumprir as determinações éticas, os instrumentos foram autorizados pelos licenciados através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B), onde foram esclarecidos os objetivos dessa pesquisa. Na sequência descrevo detalhadamente como esses instrumentos foram utilizados.

### **Observação participante**

De acordo com Flick (2009) práticas docentes podem ser melhor acessadas por meio da observação. No presente trabalho realizou-se observação denominada participante, com o intuito de identificar elementos da prática pedagógica dos estudantes durante o ECS. Estes elementos foram essenciais para construção da entrevista e análise de dados. Para Vianna (2007) neste tipo de observação o observador é parte da atividade, sendo necessário o contato direto com os sujeitos analisados.

As observações ocorreram nos períodos letivos de 2015-2 e 2016-1, na disciplina de ECS de Ciências do curso de CB da UFSC. Estas observações foram divididas em dois momentos: em aulas presenciais na universidade e no ambiente escolar, durante períodos de observação e regência dos sujeitos selecionados.

De acordo com Vianna (2007) o pesquisador precisa desenvolver um método próprio para fazer suas observações e anotações, para não ser traído pela memória, fazendo registro narrativo de tudo aquilo que foi constatado no período da observação. Desta forma, os registros e sistematizações das informações observadas foram realizados a partir de diário de campo. Neste diário, registraram-se as falas dos estudantes sobre suas experiências com ensino nos espaços extras disciplinares. Durante a observação da regência dos graduandos, foram registrados elementos da prática pedagógica, como: planejamento, resolução de desafios em sala de aula, estratégias pedagógicas, avaliações, atividades realizadas entre outros.

Os registros das observações na universidade foram utilizados na elaboração das perguntas do questionário, já o registro durante o período da regência foi importante para identificar aspectos da ação docente dos licenciandos, servindo de base para a elaboração da entrevista no final da experiência.

## **Questionário**

Para Minayo (2015) o questionário é um instrumento que pode ser aplicado em diversos tipos de pesquisa, constituindo-se como técnica importante para a obtenção de dados nas áreas das pesquisas sociais. Neste intuito, o objetivo deste instrumento foi elencar as experiências anteriores dos licenciandos, tanto na trajetória acadêmica quanto anterior à graduação. Estas experiências serviram de base para serviram para a seleção dos sujeitos, realização da observação participante e elaboração da entrevista.

O questionário (Apêndice A) foi dividido em treze perguntas abertas, organizadas em três blocos. O primeiro bloco, denominado *Dados Pessoais* (perguntas 1 a 3), objetivou conhecer os alunos e compreender suas opções de formação (bacharelado e/ou licenciatura), o porquê delas, ou seja, entender quem é o sujeito e seus objetivos.

No segundo bloco, denominado *Em relação ao curso* (perguntas 4 a 9), as perguntas foram elaboradas no sentido de identificar as experiências dos estudantes durante sua formação acadêmica com relação a: participação em grupos, laboratórios, monitoria, projetos e outros. Esses dados foram importantes para que, nas observações, eu procurasse investigar o que dessas vivências contribuíram ou não para as práticas desenvolvidas pelos estudantes durante o ECS. Além disso, essas informações foram essenciais para a seleção dos sujeitos analisados.

Por fim, o terceiro bloco, denominado *Em relação à sua formação* (perguntas 10 a 13), teve como objetivo o aprofundamento dessas experiências nos espaços de formação pedagógica, seja durante o curso nas disciplinas ou atividades extras disciplinares, seja em sua formação ambiental. E como eles percebiam que essas experiências poderiam contribuir para a prática durante o ECS.

Este questionário foi aplicado durante a disciplina de ECS na universidade, antes do período de regência, pois o mesmo serviu como instrumento de seleção dos alunos que seriam acompanhados durante a regência e entrevistados posteriormente. Ao todo 23 estudantes responderam ao questionário.

## **Entrevista**

A utilização da entrevista em pesquisas educacionais promove um diálogo interativo, onde o pesquisador vai aprofundar aspectos relevantes aos objetivos da investigação (MANZINI, 2004). De acordo com o autor existem três tipos de entrevistas: a estruturada, semiestruturada e não estruturada. Neste trabalho, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada, caracterizada por apresentar um roteiro com perguntas flexíveis e abertas possibilitando a realização de questionamentos complementares para se entender melhor o fenômeno em pauta (MANZINI, 2012).

O roteiro de entrevista (APÊNDICE C e D) foi elaborado a partir das respostas dos questionários e das observações participante na universidade e no ambiente escolar. Esse instrumento objetivou aprofundar questões pertinentes ao tema de pesquisa e justificar alguns elementos observados na prática pedagógica dos alunos. A partir disto, procurou-se relacionar ou não, as escolhas realizadas pelos estudantes durante o ECS com suas experiências vivenciadas ao longo do curso.

Este roteiro foi dividido em três blocos. O primeiro teve como objetivo discutir o planejamento das aulas, com o intuito de compreender como foi a experiência dos estudantes no ECS. O segundo bloco objetivou identificar como foram elaboradas as atividades durante a regência de classe, com o intuito de estabelecer relações com as experiências que eles já tinham tido ou não durante sua formação. No terceiro bloco, procurou-se analisar a influência das vivências e experiências anteriores dos estudantes no desenvolvimento do ECS. Além disto, procurou-se questionar os alunos a respeito da influência do próprio ECS, das outras disciplinas do curso e das PPCC no planejamento e desenvolvimento da regência destes estudantes. Os



questionamentos foram realizados conforme o tema abordado pelo próprio entrevistado, não havendo estrutura fixa na ordem das perguntas.

Cada entrevista foi feita individualmente, em momentos e horários previamente definidos, de acordo com a disponibilidade de cada sujeito. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e analisadas.

### **Crítérios para a escolha dos sujeitos**

Ao todo, 27 licenciandos realizaram a disciplina de estágio de Ciências, 12 no semestre de 2015-2 e 15 no semestre 2016-1. Todos estavam entre o quarto e o sexto anos de formação. Desses 27, quatro não responderam ao questionário por não estarem presentes nas datas propostas de aplicação.

Com 23 questionários respondidos, nove em 2015-2 e 14 em 2016-1, analisamos os seguintes critérios: ser aluno do curso diurno de CB e ter vivenciado experiências anteriores ao ECS relacionadas a práticas pedagógicas. A justificativa para a escolha de licenciandos do curso diurno deve-se ao fato de que o ECS por onde perpassa toda a pesquisa é ofertado pelo curso diurno, apesar disso muitos alunos do curso noturno acabam realizando o mesmo, pois tem equivalência com o ECS do curso noturno. Além disso, o curso diurno e o curso noturno possuem propostas curriculares próprias, ou seja, os Projetos Pedagógicos e grades curriculares são diferenciados o que acaba influenciando na formação de cada estudante. Por fim, optou-se pelo curso diurno devido à todo contexto desse pesquisador apresentado logo no início deste trabalho. Denominamos esses dois critérios (ter tido experiências e ser aluno do diurno) de critério 1 (um).

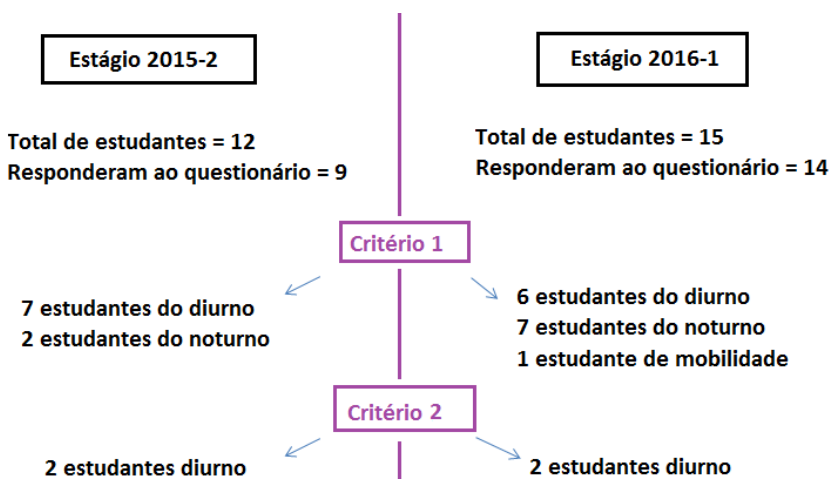
Estes critérios foram obtidos a partir das respostas do questionário, principalmente aquelas relacionadas às perguntas 5, 6, 7, 10, 11 e 13 e que permitem identificar quais foram as experiências pedagógicas que os alunos tiveram até o momento do ECS.

Feito essa seleção chegou-se ao número de sete licenciandos no semestre (2015-2), pois dois estudantes eram provenientes do curso de Licenciatura noturno e seis em 2016-1, pois sete eram provenientes do curso de Licenciatura noturno e um (1) era aluno do programa mobilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Considerando que encontramos 13 licenciandos com perfil para realizar a entrevista, foi feita uma nova seleção baseada no horário disponível, tanto desse pesquisador, quanto dos estudantes para se

realizar a observação participante de suas aulas durante o período de regência (critério 2). Nesse sentido foram escolhidos dois estudantes de cada semestre para realizar o acompanhamento, resultando quatro sujeitos de pesquisa. Uma análise geral, bem como a apresentação do perfil detalhado desses quatro licenciandos selecionados será apresentada no capítulo 4. Abaixo segue uma figura para ilustrar os passos da seleção desses sujeitos.

**Figura 1 - Esquema representativo da escolha dos sujeitos para as entrevistas.**



Finalmente, chega-se ao capítulo em que iremos apresentar e analisar os dados obtidos do questionário e das entrevistas. Mas antes de aprofundarmos as análises, considero importante apresentar e caracterizar o estágio curricular supervisionado desse curso, apresentando como ele se estrutura, se organiza e seu funcionamento (item 4.1).

Feito essa contextualização do estágio supervisionado, no item 4.2, apresento os dados obtidos do questionário, que serviram para selecionar os sujeitos para a entrevista, bem como permitiu mapear os espaços pedagógicos vivenciados pelos licenciandos ao longo do curso diurno de CB da UFSC, com vistas para os espaços não disciplinares.

No item 4.3, traço um perfil dos licenciandos entrevistados e no item 4.4, apresento as falas de suas entrevistas. Para então discutir as relações que estes estudantes fazem entre as experiências de docência no estágio supervisionado e suas experiências em outros espaços pedagógicos.

A partir desse momento, a fim de caracterizar e garantir o anonimato dos sujeitos, os mesmos serão identificados com nomes de professores que tive durante meu ensino fundamental e médio, como forma de agradecimento e gratidão, pois estes foram inspiradores na e para minha formação como professor.

#### **4.1 A estrutura organizacional do estágio curricular no ensino de Ciências**

Na sessão 2.4 foram apresentadas algumas características dos estágios curriculares supervisionados dentro do curso no que tange a sua carga horária e o momento em que é oferecido dentro da estrutura curricular do curso diurno de CB da UFSC. Por isso, essa subseção será focada no funcionamento do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino de Ciências (MEN 7009), no qual me inseri, acompanhando, observando e participando de todas as aulas de estágio nos semestres de 2015-2 e 2016-1.

A disciplina MEN 7009 é o primeiro estágio e é ofertada na 9º fase possuindo carga horária de 14 h/a semanais ou 252 h/a semestrais. Para cursar essa disciplina, o licenciando tem que ter cursado as disciplinas de Organização Escolar II, Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia e Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem, para melhor visualizar as disciplinas do curso, rever Tabela (1).

Nos semestres 2015-2 e 2016-1, os professores da disciplina organizaram os licenciandos para trabalharem em duplas. Essa organização é considerada “mais adequada” dentro da disciplina, pois tanto facilita o acompanhamento das regências nas escolas pelo professor da universidade, como também contribui para que os licenciandos construam um trabalho de ajuda mútua e mais coletiva. Ressalto que o nome “supervisionado” se justifica pelo fato de que essas atividades desenvolvidas pelos estagiários são acompanhadas, tanto pelo professor formador do curso, quanto pelo professor formador da escola básica. Além disso, o que se observa é que a maioria das escolas de Educação Básica (EB), as quais são parceiras do ES, são escolas próximas à universidade, reforçando essa necessidade de se supervisionar os licenciandos de uma forma contínua.

Nessa perspectiva, o estágio em questão se organiza em duas frentes: encontros semanais na universidade, onde há socializações, leituras e reflexões de materiais didáticos específicos da disciplina, bem como a preparação dos planejamentos e socializações das atividades realizadas na escola. Outra frente seria as atividades realizadas dentro do contexto da escola de educação básica, ou seja, as observações e o período de regência.

Sobre os encontros semanais na universidade, logo nas primeiras semanas as atividades se dividiam entre relatos sobre as expectativas acerca do estágio, socialização das experiências dos licenciandos com docência e textos de iniciação a docência. No decorrer do semestre, essas discussões ganham o aporte teórico e prático de textos, relatos de ex-estagiários e professores de escolas, propiciando assim discussões e reflexões acerca dos desafios, saberes e “sabores” da docência. Além disso, um tempo dentro dos encontros é reservado para a socialização das dificuldades, dúvidas e aprendizados observados e vivenciados nas escolas.

Além dos encontros na universidade, outro espaço fundamental de atuação dos licenciandos é a escola e para mim é o mais importante, pois é nela que muitas reflexões realizadas durante o curso inteiro vão fazer sentido para os licenciandos dentro de sua formação para a docência.

Inicialmente os estudantes escolhem as escolas onde vão atuar com base nos horários previamente acertados entre o professor da disciplina e os professores das escolas. Portanto, cada dupla escolhe uma escola e uma turma onde vai atuar durante o todo o semestre. Após essa escolha, os licenciandos entram em contato com o professor da escola e começam o processo de observação. É nesse momento que os estudantes

vão se ambientar e conhecer a realidade da escola, entendendo aos poucos o funcionamento das relações que estão envolvidas nela, sendo o professor da escola extremamente necessário e importante para todo esse processo.

Os alunos também observam as aulas dos professores supervisores de Ciências, com o intuito de conhecer a turma em que vão atuar e absorver o clima de sala de aula, principalmente a relação estabelecida entre aluno e professor. Nesse momento os alunos começam a desenvolver um diário de campo, no qual registram suas ideias, sentimentos, problemas e conflitos para serem socializados nos encontros na universidade.

Esse período de observação varia de dupla para dupla e de escola para escola, levando em conta o calendário escolar e da universidade. Mas em geral esse período dura de três a cinco semanas. Durante esse período, os estagiários vão conhecendo seus alunos e conversando com o professor da escola, delimitando o tempo em que vão atuar e os conteúdos que irão ensinar. Após essa etapa de observação, os estudantes começam suas regências.

O período de regência é o momento mais esperado pelo estagiário e que gera mais expectativas durante o estágio. Penso ser a “cereja do bolo”, sendo o momento em que muitas expectativas vão ser quebradas, superadas e transformadas. É o local onde o licenciando vai exercer sua profissão, ou pelo menos saboreá-la, vai estar na frente e à frente da sala de aula, é onde eles vão sair do papel de observadores e se tornarão professores em formação.

Ao final das regências, ocorre um momento de avaliação das experiências dos alunos, com socializações dos trabalhos das duplas e a participação dos professores das escolas.

Vejo que a organização do estágio em questão conversa com as ideias de Pimenta e Lima (2010) e Barreiro e Gebran (2006) que defendem uma proposta de estágio supervisionado investigativo e prático reflexivo, ultrapassando as questões burocráticas, como o cumprimento de carga horária e preenchimento de fichas. Para as autoras, as atividades do estágio devem ter o objetivo de contextualizar a formação e atuação do futuro profissional, discutindo questões referentes à profissionalização, trabalho, identidade docente, entre outras. Nas palavras de Pimenta e Lima (2010, p.43) ao estágio “compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa de preparo para sua inserção profissional”. Vejo essas questões sendo trabalhadas e incorporadas nos

encontros na universidade, na observação e regência, tendo a interação com o professor da escola como ponto fundamental, bem como as socializações entre as duplas e as diversas realidades que variam de escola para escola. Apesar disso, entendo que esse espaço curricular tem muito a melhorar, trago algumas contribuições e reflexões sobre isso ao final desse trabalho.

Vale salientar que os encontros semanais na universidade foram acompanhados por mim, sendo que nas primeiras aulas esclarecemos os objetivos dessa pesquisa, bem como a importância de minha participação ao longo do semestre. Esse acompanhamento, através da observação participante, possibilitou identificar e organizar as ações dos sujeitos durante toda a disciplina. Já as atividades na escola, tiveram o acompanhamento da regência de uma dupla em cada semestre, no qual especificarei melhor no próximo item.

## 4.2 Descobrindo outros espaços pedagógicos vivenciados pelos licenciandos de Ciências Biológicas

Ao todo 12 licenciandos se matricularam no semestre 2015-2, sendo que apenas nove responderam ao questionário aplicado. Destes dois eram do curso noturno e sete do curso diurno. Como o foco dessa pesquisa são os estudantes do diurno, observou-se que todos os sete já tinham experienciado alguma vivência relacionada ao ensino e a prática pedagógica, antes ou durante o curso de graduação. Essa constatação é baseada nas respostas da pergunta 10 do questionário - *conte algo marcante em sua formação acadêmica, que você considera importante para sua trajetória como profissional* (Apêndice A). Exemplificando temos:

“Tive com o **PIBID** experiência em sala de aula, de forma positiva e negativa...” (Fernanda);

“As experiências de ensino no **cursinho comunitário** foram bem marcantes durante minha formação” (Lourival);

“**Dar aula de matemática** aos colegas de maneira informal antes do curso” (Pedro);

“Aulas de Biologia no ensino médio e Ciências no fundamental” (César);

“As atividades de **Bio na Escola** são um excelente primeiro contato com a realidade escolar” (José);

“A participação no **PIBID e no CCB Recicla**” (Marinilde);

“Meus **estágios não obrigatórios** contribuíram para mudar minha forma de pensar em relação à prática de ensino” (Bernadete).

Já no período de 2016-1 foram 15 licenciandos matriculados, onde quatorze responderam ao questionário. Destes, seis eram alunos do curso diurno, sete do noturno e um era estudante de mobilidade acadêmica<sup>18</sup>. Dos seis estudantes do curso diurno, novamente todos já haviam vivenciado alguma experiência relacionada ao ensino e prática pedagógica, baseado nas respostas da pergunta 10 do questionário (Apêndice A), por exemplo:

“A experiência em **monitoria** (principalmente nos momentos que pude entrar em contato com os estudantes da disciplina)” (Valmor);

“Educação ambiental com os anos iniciais em uma **escola estadual em São José**” (Vanda);

“**Tutor EAD e bolsista de acessibilidade** no colégio Aplicação” (Joaquim);

“Tive experiências negativas com **antigos professores** e suas práticas” (Paula);

“Participação em instâncias da Biologia (**CABio, Atlética, Semana da Bio**) e do **PIBID**” (Elisabeth);

“**Meu contato com bons professores** ao longo da vida toda me deu uma noção de quanto é bom quando um professor sabe ensinar...” (Lourival).

Nesse contexto todos os licenciandos do curso diurno se enquadravam para a realização da entrevista. O que acabou determinando a escolha dos sujeitos foi o horário em comum entre as duplas e eu. Levando em conta esse contexto, os licenciandos que participaram das entrevistas e do acompanhamento das atividades de regência foram: **Marinilde e Bernadete (2015-2)** e **Elisabeth e Lourival (2016-1)**. Falarei um pouco mais sobre cada dupla na próxima subseção.

Além de possibilitar um perfil dos licenciandos o questionário também permitiu realizar um mapeamento dos espaços extras disciplinares realizados pelos licenciandos durante a graduação, dentro e

---

<sup>18</sup> A UFSC oferece a possibilidade que estudantes realizem estudos por até dois semestres em outra IFES do país, além de receber estudantes de outras IFES que pretendam realizar a mobilidade na mesma.

fora da universidade. Esse mapeamento pode ser visto nos quadros a seguir.

**Tabela 2- Outros espaços pedagógicos vivenciados pelos licenciados na UFSC**

Espaços	Licenciandos
Projeto PIBID	Marinilde, Fernanda, Daniel, Elisabeth
Projeto CCB Recicla	Bernadete, Marinilde, José
Projeto de Educação Ambiental no Núcleo de Desenvolvimento Infantil - UFSC	Bernadete
Projeto Laminário	Bernadete, Marinilde
O Macro por trás do micro	Bernadete
Projeto Fritz Muller	Bernadete
Grupo de Educação e Estudos Ambientais (GEABio)	Pedro, Elisabeth, Vanda
Centro Acadêmico de Biologia	Lourival, Elisabeth, Vanda
Empresa Júnior de Ciências Biológicas (Simbiosis)	Lourival
Semana de ensino, pesquisa e extensão (SEPEX)	Lourival, Elisabeth, Vanda, Valmor
Bolsista acessibilidade no colégio Aplicação	Joaquim

Fonte: elaboração do autor



Analizando o quadro, classifco as atividades realizadas na UFSC em duas frentes: as **atividades relacionadas a projetos** e as **atividades que envolvem grupos e coletivos**. Sobre a primeira, podemos dizer que são atividades proporcionadas e fomentadas dentro de projetos que acontecem no curso de CB, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, esses projetos são coordenados por professores do próprio curso, por exemplo: o PIBID, o CCB Recicla, o Fritz Muller, o Laminário e o Macro por Trás do Micro. Todos estes possibilitam através de atividades o contato do licenciando com alguma experiência pedagógica, seja formal ou informal. Nesse sentido, é necessário caracterizar cada um deles quanto aos seus objetivos e também elucidar o leitor que esses são alguns dos projetos que acontecem no curso sendo os mesmos relatados e vivenciados pelos licenciandos que responderam o questionário.

Já o quadro abaixo mostra os espaços pedagógicos fora da universidade, sendo que estes ligados a projetos da própria instituição ou unidades de ensino que propiciam bolsas para estudantes de licenciatura. Sendo que essas atividades ocorrem em espaços escolares ou espaços públicos.

**Tabela 3 - Outros espaços pedagógicos vivenciados pelos licenciados fora da UFSC**

Espaços	Licenciandos
Educação Ambiental na ONG Asas	Marinilde
Tutoria no curso de Educação à Distância de Prevenção ao uso indevido de drogas	Marinilde, Fernanda, Joaquim
Bio na Escola	José, Lourival, Daniel, Paula, Vanda, Valmor
Bio na Rua	Lourival, Elisabeth
Sala de Ciências do SESC	Marinilde
Cursinho Comunitário Integrar	Lourival

Projeto Diversidade de Insetos no Parque Ecológico do Córrego Grande	Vanda
--	-------

Fonte: elaboração do autor

Com base nessas experiências dos licenciados, elaborei mais dois quadros, apontando os objetivos e atividades desenvolvidas por esses espaços, lembrando que todos possuem em algum nível uma relação de ensino-aprendizagem, seja na escola ou em outros espaços educativos.

**Quadro 4 - Relação de projetos e vivências realizadas pelos licenciados durante a graduação na universidade.**

Projetos	Objetivos e atividades
<b>O Macro por trás do Micro<sup>19</sup></b>	Projeto de extensão do Laboratório Multiusuário de Estudos em Biologia (LAMEB) juntamente com o Laboratório Morfofuncional (LMF). Este projeto visa elaborar um atlas virtual, na qual são abarcados os conteúdos como biologia celular, histologia, embriologia, citologia, anatomia humana, além dos tipos de microscopia. Os bolsistas desse projeto realizam atividades de extensão com estudantes de escolas de educação básica, que vão até a UFSC em visitas ao CCB.
<b>Laminário<sup>20</sup></b>	Projeto de extensão ligado ao Laboratório de Anatomia Vegetal (LAVEG) é um projeto idealizado por professoras de Anatomia Vegetal da UFSC e tem como objetivo servir como uma ferramenta a mais disponível para os alunos de graduação ampliarem seus estudos práticos. Além disso, ele é também um apoio aos professores do Ensino Básico para o Ensino de Biologia, sobretudo, se o ambiente escolar não dispõe de ferramentas para uma aula prática com lâminas permanentes de tecidos vegetais

<sup>19</sup> Informações retiradas do site eletrônico <http://lameb.ccb.ufsc.br/extensao/>

<sup>20</sup> Informações retiradas do site eletrônico <http://laveg.paginas.ufsc.br/extensao/>

<b>Fritz Muller<sup>21</sup></b>	O projeto tem como proposta a preparação de uma mostra itinerante educativa, edição de materiais como pôsteres e folders, além da recuperação de coleções biológicas de espécies descritas por Fritz Müller. Prevê também a apresentação de uma coleção de invertebrados marinhos estudados por ele, e que ficará exposta permanentemente em um grande aquário na entrada do edifício Fritz Müller (um dos prédios do Centro de Ciências Biológicas da UFSC).
<b>BIO-PIBID<sup>22</sup></b>	Ligado ao programa PIBID, tem como principais propósitos: a vivência do ambiente escolar, reconhecendo as dificuldades e potencialidades para a atuação do professor de Ciências e Biologia; reconhecimento da importância da relação de troca mútua entre a Universidade e as EB(s); uso da contextualização dos conteúdos como referencial básico nas atividades, considerando-a como um processo em que os alunos venham a conhecer o mundo em que vivem; o estreitamento das relações com os professores de outras disciplinas, entre outros.
<b>CCB Recicla<sup>23</sup></b>	O Projeto de extensão CCB Recicla, tem como um dos seus objetivos, implementar a reciclagem dentro do CCB, incentivando outros centros da universidade a promover a coleta seletiva de lixo, Também possui caráter de extensão atuando em escolas da rede de ensino básica, onde alunos participam de atividades que explicam o que é a reciclagem, por que ela é tão importante, e também

---

<sup>21</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico

<http://noticias.ufsc.br/2009/06/professores-da-ufsc-elaboram-projeto-para-recuperar-e-divulgar-obra-de-fritz-muller/>

<sup>22</sup> Informações retiradas do trabalho de conclusão de curso deste autor (PIRES, 2013), disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132761/CarlosPires%20A5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<sup>23</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico

<http://noticias.ufsc.br/2010/10/projeto-ccb-recicla-realiza-oficinas-de-reaproveitamento-de-materiais/>

	aprenderem a praticá-la, a partir da coleta seletiva de lixo.
<b>Projeto de Educação Ambiental no Núcleo de Desenvolvimento Infantil - UFSC</b>	Ligado ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC, o projeto promove atividades coerentes com o desenvolvimento sustentável e voltadas à emancipação humana, integrando a comunidade escolar e a comunidade externa aos processos de preservação da natureza. Bolsistas oriundos de programas da UFSC desenvolvem ações institucionais e de extensão no NDI.
<b>GEABio<sup>24</sup></b>	Surgido a partir de iniciativa dos estudantes do curso, o grupo surge da vontade de desenvolver atividades integradas de extensão, pesquisa e ensino ligadas às áreas de educação e problemática ambiental. O GEABio se organiza através de projetos vinculados a editais de extensão, que fornecem bolsas às pessoas envolvidas. A dinâmica de trabalho do grupo envolve reuniões periódicas, discussões de textos e vídeos, projetos, participação na organização de eventos acadêmicos e envolvimento em movimentos sociais e ambientais.
<b>Centro Acadêmico de Biologia (CA)<sup>25</sup></b>	Entidade representativa e deliberativa de estudantes dos cursos de CB diurno e noturno da UFSC. Dentre as atividades desenvolvidas tem-se: <u>Representação Estudantil</u> nos espaços que debatem e decidem os rumos da Universidade. São eles: o Conselho do Centro de Ciências Biológicas, o Colegiado do Curso e o Colegiado de cada um dos oito departamentos que compõe o CCB; <u>RNA mensageiro</u> , jornal feito para divulgar idéias, opiniões e atividades de forma geral; <u>Encontros de Estudantes de Biologia</u> são os encontros regionais de estudantes de biologia. Esses encontros são espaços onde saímos do meio acadêmico e vivenciamos realidades, lugares,

<sup>24</sup>Informações retiradas do sitio eletrônico  
<https://cabioufsc.wordpress.com/2015/03/09/carta-de-recepcao-calourada-2015-1/>

<sup>25</sup> Informações retiradas do sitio eletrônico  
<https://cabioufsc.wordpress.com/atividades-do-cabio/>

	<p>peças e ambientes muito diferentes.</p> <p><u>ESPÍCULA</u>, evento que integra as diversas artes, ofícios, estudantes, cursos, culturas... Entre as atividades que já ocorreram estão oficinas de artes, circo, artesanato, instrumentos musicais, biocosméticos e danças. Também ocorrem apresentações teatrais.</p>
<b>Empresa Júnior de Ciências Biológicas (Simbiosis)<sup>26</sup></b>	<p>Tem como principal objetivo capacitar e preparar os jovens universitários para o mercado de trabalho e para atuar de forma inovadora na sociedade através de uma vivência voluntária em uma empresa real. A Simbiosis atua dentro da área ambiental, prestando consultorias para pequenas empresas, para a Universidade e para a sociedade em geral. Através de nossa EJ é possível adquirir grande conhecimento da área de Consultoria Ambiental, bem como de áreas administrativas, jurídicas e organizacionais, ambas tão pouco ou nada discutidas no curso. Além disso, a empresa também desenvolve programas e atividades de educação ambiental para diversos públicos.</p>
<b>Programa de Educação Tutorial (PET)<sup>27</sup></b>	<p>O PET/Biologia oferece bolsas, para os estudantes desenvolverem diversas atividades e seminários contemplando o tripé da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Também contribui para o curso promovendo minicursos, gincanas e palestras, além de organizar a Semana da Biologia,</p>

---

<sup>26</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico

<http://simbiosisej.com.br/index.php/servicos/> e

<https://cabioufsc.wordpress.com/2015/03/09/carta-de-recepcao-calourada-2015-1/>

<sup>27</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico

<https://cabioufsc.wordpress.com/2015/03/09/carta-de-recepcao-calourada-2015-1/>

<p>Bolsista acessibilidade no colégio Aplicação – <b>Projeto Educação Inclusiva</b> <sup>28</sup></p>	<p>O Projeto tem como objetivo desenvolver uma política de Educação Inclusiva, buscando possibilidades de intervenções pedagógicas, capacitando o corpo docente e a equipe pedagógica do Colégio de Aplicação da UFSC para a inclusão de alunos com história de deficiência no ensino regular.</p>
<p><b>Semana de ensino, pesquisa e extensão (SEPEX)</b><sup>29</sup></p>	<p>A Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC é um dos maiores eventos de divulgação científica de Santa Catarina. Desde 2000 o encontro reúne trabalhos desenvolvidos na universidade em uma mostra científica aberta ao público, Estandes são montados com projetos nas áreas de comunicação, cultura, educação, tecnologia, ambiente, trabalho, direitos humanos e saúde. Também são realizados minicursos abertos à comunidade, palestras e eventos.</p>

Fonte: elaboração do autor

**Quadro 5 - Relação de projetos e vivências realizadas pelos licenciandos durante a graduação fora da universidade.**

<b>Projetos</b>	<b>Objetivos e atividades</b>
<p><b>Bio na rua</b><sup>30</sup></p>	<p>O Bio na Rua serve como um retorno dos saberes construídos na sala de aula para toda a comunidade, em um momento de interação entre a Universidade e a cidade. Onde são levados as pesquisas e projetos de extensão à principal praça da cidade (Praça XV), para que todos tenham oportunidade de conhecer mais sobre a Biologia e o que estamos produzindo de conhecimento. Atualmente o Bio na rua faz parte da programação da Semana da Bio.</p>

<sup>28</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico <http://www.ca.ufsc.br/educacao-inclusiva/>

<sup>29</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico <http://seplex.ufsc.br/o-que-e-a-seplex/>

<sup>30</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico <https://cabioufsc.wordpress.com/atividades-do-cabio//>

<b>Bio na escola<sup>31</sup></b>	Fomentado pelo BIO PIBID, é um evento onde trabalhos realizados na UFSC pelos alunos dos Cursos de Ciências Biológicas (diurno e noturno) são apresentados nas escolas onde o Bio PIBID desenvolve atividades. Além da oportunidade para os alunos apresentarem seus trabalhos de iniciação científica e TCC, o Bio na Escola constitui um momento adequado para que os trabalhos de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC) possam ser apresentados para os alunos e professores das escolas.
<b>Projeto Diversidade de Insetos do Parque Ecológico do Córrego Grande: Educação Ambiental e Conservação<sup>32</sup></b>	Projeto de extensão iniciado em 2008, ligado ao Departamento de Ecologia e Zoologia do CCB. O objetivo do projeto é aproximar a comunidade dos insetos, conscientizando sobre a importância das espécies para a manutenção dos ambientes naturais e da diversidade biológica.
<b>Tutoria no curso de Educação à Distância de Prevenção ao uso indevido de drogas</b>	O curso prevê a capacitação de conselheiros estaduais e municipais e líderes comunitários para atuar na prevenção do uso do crack, álcool e outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária.
<b>Cursinho Comunitário Integrar<sup>33</sup></b>	O Projeto de Educação Comunitária Integrar oferece curso preparatório para as provas de acesso às universidades. Trata-se de uma iniciativa totalmente voluntária de professores e amigos reunidos no propósito de oferecer uma preparação consciente e cidadã para o vestibular. O projeto busca envolver o

<sup>31</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico

<http://portal.ccb.ufsc.br/2012/10/05/bio-na-escola/>

<sup>32</sup> Informações retiradas do artigo “Diversidade de insetos do parque ecológico do córrego grande: educação ambiental e conservação”, disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2016v13n22p43>

<sup>33</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico

<http://www.projetointegrar.org/integrar/curso-pre-vestibular/>

	estudante com os princípios da educação popular e comunitária e a formação da cidadania.
<b>Sala de Ciências do SESC<sup>34</sup></b>	A proposta da Sala de Ciências é levar o conhecimento científico para a população em geral, mostrando que a ciência faz parte do nosso cotidiano, contribuindo para a divulgação científica e tecnológica numa abordagem que deve instigar a curiosidade e possibilitar um processo de aprendizagem lúdico, interativo e significativo. Através da proposta das Salas de Ciências, são oferecidas oficinas, cursos, palestras, mostra de vídeos, demonstração do acervo e experimentos.
<b>ONG ASAS<sup>35</sup></b>	É uma organização não governamental que tem como objetivo contribuir efetivamente com a educação de crianças e adolescentes, prioritariamente em situação de vulnerabilidade social. Desenvolve projetos socioeducativos.

Fonte: elaboração do autor

Vale salientar que desses espaços e projetos alguns já finalizaram por falta de recursos e bolsas, outros pelo afastamento e aposentadoria dos professores coordenadores e outros por falta de incentivo e apoio por parte do corpo docente do curso de CB, dos departamentos e do próprio CCB.

Além disso, evidenciar esses espaços pode contribuir para sistematização de espaços vivenciados pelos licenciandos do curso, sendo que eles são “contabilizados” na formação e no currículo dos estudantes, porque muitos deles são aproveitados para contabilizar as horas obrigatórias de extensão e científico-culturais, além da experiência propiciada por eles.

---

<sup>34</sup> Informações retiradas do sitio eletrônico <https://www.sesc-sc.com.br/blog/educacao/sesc-na-semana-de-ciencia-e-tecnologia>

<sup>35</sup> Informações retiradas do sitio eletrônico <http://asas.org.br/>



### 4.3 Os entrevistados e suas experiências em outros espaços pedagógicos

Apresentar as características de Bernadete, Marinilde, Elisabeth e Lourival é importante, pois nos permite conhecer um pouco mais da trajetória e experiências que tiveram antes e durante o curso de licenciatura. Esses dados foram obtidos através do questionário (APENDICÊ I).

Como perfil geral das licenciandas Bernadete e Marinilde (2015-2) tem-se:

**Bernadete** (24 anos) ingressou no curso em 2010/1. Pretende se formar apenas em Licenciatura, essa escolha é justificada pelas contribuições que os estágios de extensão e as discussões nas disciplinas tiveram. Durante a graduação participou de várias atividades, como os projetos de extensão: CCB Recicla (dois anos), Educação Ambiental do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (um ano), Laminário, O Micro por trás do Macro e projeto Fritz Muller. Foi monitora da disciplina de Biologia Parasitária e sempre esteve presente em laboratórios da área, como o Laboratório de Abelhas (um semestre), o Laboratório de Citogenética e Hematologia (um ano), Laboratório de Anatomia Vegetal (um ano e meio) e o Laboratório Morfofuncional (seis meses). Sobre as experiências marcantes durante a sua formação acadêmica que podem contribuir durante o ECS, ela aponta que todas de alguma maneira foram importantes. Ela ainda indica a importância de ter trabalhado com atendimento ao público, antes de entrar no curso, que possibilitou com que ela aprendesse a ter mais paciência, respeito e educação.

**Marinilde** (25 anos) também ingressou em 2010/1. Pretende se formar tanto em Licenciatura quanto em Bacharelado. Ela afirma preferir o primeiro curso e diz que só vai fazer o segundo por causa do incentivo de alguns professores da graduação. Durante a graduação participou de projetos de extensão: CCB Recicla (cinco anos), projeto Laminário (um ano) e projeto “O Micro por Trás do Macro” (seis meses). Participou ainda dos laboratórios de Anatomia Vegetal (um ano), Ecotoxicologia (nove meses) e Micologia (seis meses) e foi bolsista do PIBID (um ano). Fora da universidade, trabalhou com educação ambiental na ONG ASAS, foi professora de inglês (três meses), tutora à distância de um curso de prevenção ao uso de drogas (quatro meses) e trabalhou por um ano e meio na sala de Ciências do Serviço Social do Comércio (SESC). Sobre as experiências que poderiam contribuir para o ECS, ela enfatiza as experiências no PIBID,

como professora de inglês, no CCB Recicla e na sala de Ciências como possíveis contribuintes.

Olhando para esses perfis, podemos dizer o quão rica foram as experiências de ambas ao longo de sua formação, tanto com experiências na formação ambiental e principalmente na formação acadêmico-profissional. Quanto à formação ambiental Bernadete aponta que teve uma experiência profissional com atendimento ao público, anterior ao curso de graduação, apesar de não envolver questões de ensino, ela entende que essa experiência pode contribuir na sua formação, pois adquiriu paciência, respeito e educação com as pessoas, qualidades fundamentais da profissão docente. Já Marinilde aponta que antes de entrar no curso, dava aula de inglês em um cursinho, e experienciou alguns saberes pedagógicos da docência. Essas experiências estão relacionadas aos saberes pessoais e da formação escolar, apontadas por Tardif (2002).

Já as experiências relacionadas aos saberes da formação profissional, temos:

**Quadro 6 - Experiências pedagógicas de Bernadete durante a graduação.**

<b>Experiências durante o curso</b>	<b>Duração</b>
CCB Recicla	Dois anos
Bolsista de educação ambiental do núcleo de desenvolvimento infantil (NDI)	1 ano
Laminário; O macro por trás do micro; Fritz Muller.	Atividades pontuais

Fonte: elaboração do autor

**Quadro 7 - Experiências pedagógicas durante a graduação de Marinilde.**

<b>Experiências durante o curso</b>	<b>Duração</b>
CCB Recicla	Cinco anos
PIBID	Um ano
Bolsista de educação ambiental do núcleo de desenvolvimento infantil (NDI)	Um ano
Laminário	Um ano
O macro por trás do micro	Seis meses
Bolsista de educação ambiental na ONG ASAS	Seis meses
Professora de inglês	Três meses
Tutora a distância do curso de prevenção ao uso de drogas	Quatro meses
Bolsista na sala de Ciências do SESC	Um ano e meio

Fonte: elaboração do autor

Ao observarmos esses dados, identificamos que Marinilde apresenta mais vivências durante sua trajetória acadêmica, inclusive relacionada a projetos de iniciação à docência, como o PIBID e a sala de Ciências do SESC. Nessa perspectiva poderíamos inferir que ela se daria melhor frente às adversidades e aprendizados do estágio. Discutiremos e retomaremos esse fato na próxima subseção.

Já o perfil de Elisabeth e Lourival (2016-1), observa-se:

**Elisabeth** (23 anos) ingressou em 2011/1. Pretende se formar tanto em Licenciatura quanto em Bacharelado, pois pretende tanto dar aulas quanto ser pesquisadora em Ecologia. Durante seis anos participou ativamente do Centro Acadêmico Livre de Biologia, participou também do Grupo de Educação Ambiental da Biologia (GEABio) durante 1 ano e como bolsista do PIBID (cinco anos). Participou dos laboratórios: Núcleos de Estudos do Mar (quatro anos) e Biologia de Teleósteos e Elasmobrânquios (dois anos). Vivenciou diversos projetos de extensão como: Bio na Rua, BioBlitz, Semana da Biologia e a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão. De acordo com ela, instâncias como CABio, Atlético e a Semana da Biologia, bem como a extensa participação no PIBID, podem vir a contribuir para o ECS. Além disso, ela afirma que as últimas disciplinas pedagógicas do curso, como: Didática,

Organização Escolar II e Metodologia do Ensino venham a contribuir para sua prática no estágio.

**Lourival** (24 anos) ingressou em 2010/2 e escolheu cursar apenas Licenciatura, pois quer ser professor. Durante o curso, foi monitor das disciplinas Ciência e Profissão e Introdução ao curso de Ciências Biológicas do curso noturno. Participou do laboratório de Drosophilídeos (seis meses) e Microbiologia do Solo (seis meses). Dentre os projetos de extensão vivenciou o Bio na Escola e a SEPEX. Foi bolsista PIBID durante um ano. Sobre as experiências que poderiam contribuir para sua prática no estágio Lourival aponta o PIBID o curso pré-vestibular que fez antes de entrar na graduação como possíveis contribuintes. Ele relaciona essa contribuição as experiências que o PIBID possibilita no que tange a vivência no espaço escolar e na sala de aula, e que os professores do curso pré-vestibular foram bons modelos de professor.

Com relação aos saberes escolares, apenas Lourival traz uma experiência sobre isso, que foi os modelos de professores que teve durante a época de cursinho. Já Elisabeth foi a única dos quatro licenciandos que trouxe em evidência as disciplinas do curso, como importantes para a formação deles. Isso é curioso, pois quando questionados sobre as experiências que os estudantes têm e que podem contribuir no ECS eles não relacionam as disciplinas da licenciatura. De certa forma isso tem um contexto, e busquei nas entrevistas isso.

Sobre as experiências relacionadas aos saberes da formação profissional desses estudantes, temos:

**Quadro 8 - Experiências pedagógicas de Elisabeth durante a graduação.**

<b>Experiências durante o curso</b>	<b>Duração</b>
Centro Acadêmico Livre de Biologia	Seis anos
Grupo GEABio	Um ano
PIBID	Cinco anos
<u>Projetos</u> Bio na Rua BioBlitz Semana acadêmica da biologia SEPEX	Atividades pontuais

Fonte: elaboração do autor

### Quadro 9 - Experiências pedagógicas durante a graduação de Lourival.

Experiências durante o curso	Duração
PIBID	Um ano
Bio na escola; SEPEX.	Atividades pontuais

Fonte: elaboração do autor

Diferentemente da dupla anterior, essa dupla tem como característica a vivência em experiências de iniciação à docência, como o PIBID, Bio na escola, GEABio, SEPEX entre outras. Sendo que Elisabeth destoa de Lourival, sendo que ela participou do PIBID por cinco anos, ou seja, toda a sua graduação.

Apresentar essa contextualização é importante, pois servirá de fundamentação para discutirmos as contribuições dessas experiências na formação desse futuro professor. Nesse sentido, seguimos o texto apresentando os dados da entrevista.

#### 4.4 Análise das entrevistas dos estagiários e possíveis contribuições de outros espaços formativos

Nessa seção iremos analisar as falas de Bernadete, Marinilde, Elisabeth e Lourival. Antes de irmos direto para as falas, apresento as perguntas das entrevistas, lembrando que por se tratar de uma entrevista semiestruturada as perguntas foram sendo trabalhadas conforme as respostas dos estudantes, com base na vivência de cada licenciando no estágio.

Inicialmente realizou-se uma ambientação, onde os licenciandos fizeram comentários gerais sobre a experiência do estágio, o objetivo dessa ambientação era que os licenciandos fossem se soltando e relembando das atividades realizadas. Após essa ambientação começamos as perguntas pré-estabelecidas com base nas observações das regências utilizando-se o diário de campo, essas perguntas foram divididas em três blocos (APÊNDICES 3 E 4). No caso de Marinilde e Bernadete o primeiro bloco teve o objetivo de compreender como as atividades que ocorrem durante o estágio foram pensadas e estruturadas, a fim de se buscar uma relação entre a prática do estágio com as experiências em outros espaços pedagógicos. Como podemos observar as perguntas foram: **Como foram pensadas essas atividades? Por que fizeram muitas e diferentes atividades? Sobre as saídas de campo: por que essa atividade? Por que e com qual objetivo realizaram a**

**atividade X? Já tinham realizado essa atividade em algum outro momento do curso? Onde?**

A ideia que se tinha é que ao retomar as atividades realizadas durante o ECS, principalmente na etapa de regência, os licenciandos reconheceriam se as mesmas tinham sido realizadas anteriormente em outros espaços.

Na segunda parte das perguntas, os objetivos eram parecidos, só que agora com foco nas questões sobre o planejamento dessas atividades. As perguntas foram: **Vocês já tinham realizado algum planejamento de ensino e/ou de aula antes? Onde? Como foi pensado o planejamento das aulas? Por que o tema Reino Animal? Como foram pensadas as atividades avaliativas? Por que optaram pelas atividades relatadas e não outras?**

No caso de Elisabeth e Lourival os objetivos das perguntas foram os mesmos, porém o diferencial é que as entrevistas dos mesmos tomou outro rumo, sendo o inverso da dupla anterior, no caso se começou abordando as questões do planejamento para em seguida serem questionados sobre as atividades. Conforme observamos na sequência das perguntas, primeiro bloco: **Vocês já tinham realizado algum planejamento de ensino e/ou de aula antes? Onde? Como foi pensado o planejamento das aulas? Por que o tema Reino Protista e Fungi?** Segundo bloco: **Como foram pensadas essas atividades? Por que fizeram muitas e diferentes atividades? Sobre as saídas de campo: por que essa atividade? Por que e com qual objetivo realizaram a atividade (X)? Já tinham realizado essa atividade em algum outro momento do curso? Onde? Como foram pensadas as atividades avaliativas? Por que optaram pelas atividades relatadas e não outras?**

Por fim, o ultimo bloco de perguntas objetivou o resgate das memórias dos licenciandos relacionadas às experiências vivenciadas antes ou durante o curso de graduação, fazendo relação com as perguntas dos blocos anteriores, com foco para a contribuição delas nas atividades realizadas pela dupla.

Nesse caminho as perguntas de Marinilde e Bernadete foram: **Como o ES influenciou nas práticas desenvolvidas? Licencianda(o), no questionário você disse que durante o curso participou de diversas vivências (lista das vivências), você acha que elas influenciaram nas práticas pedagógicas do seu estágio? Como? Onde? No questionário você disse que durante o curso participou de diversas vivências (lista de vivências), como elas influenciaram nas suas práticas pedagógicas?**

Já as de Lourival e Elisabeth foram: **Como que o ES influenciou nas práticas desenvolvidas? Como as disciplinas influenciaram? E a PPCC? Elisabeth/Lourival, no questionário você diz que durante o curso participou de (lista das experiências em outros espaços). Você acha que elas influenciaram na sua prática pedagógica? Como? Onde?**

Nesse panorama, identificou-se na análise das entrevistas agrupamentos de ideias entre os licenciandos, o que se gerou algumas categorias de análise, são elas: **Expectativas e avaliação do ECS; Contribuição de outros espaços na prática de estágio; Formação ambiental na prática de estágio; e a Importância das disciplinas e da PPCC na formação dos licenciandos.**

Como forma deixar mais “limpo” a apresentação das falas, identifico os sujeitos da seguinte maneira: Marinilde (M), Bernadete (B), Elisabeth (E) e Lourival(L).

### **Expectativas e avaliação do ECS**

São muitas as expectativas dos licenciandos ao chegar ao ECS, muito pelo fato de ser o espaço disciplinar onde se vivencia a profissão da docência. Ao analisar as falas das entrevistas observa-se que os quatro sujeitos apresentam expectativas bem diferentes singulares, por exemplo:

“Eu estava bem ansiosa para o estágio. (...) eu estava louca para começar, mas não estava nervosa. (...) as expectativas que eu tinha eram mais em relação à minha prática e planejamento do que dos alunos assim. A minha expectativa era que a gente conseguisse que eles entendessem que eles construíssem esse conhecimento daquilo que a gente estava passando, junto com a gente” (E)

“Eu não tinha assim grandes expectativas, não foi algo que eu ficava pensando. Eu acho que eu já tenho essa ideia de querer ser professor e é isso mesmo. Eu não estava preocupado com o estágio nesse aspecto, se eu iria gostar, se iria dar certo. Minha expectativa é que fosse tranquilo mesmo, sei lá, mais uma matéria da graduação basicamente.” (L)

“Na verdade eu não tinha nenhuma, porque eu estava mega cansada de fazer o TCC. Final do

curso eu já estava de saco cheio. A expectativa era só me livrar dessa coisa.” (M)

“(…) eu já tinha conversado com algumas pessoas, eu já sabia que tinha uma parte teórica, tanto que é necessário pra fazer o planejamento antes de tu entrar na sala, não da pra entrar de cara assim, a gente nem conhecia a escola, mas eu esperava um pouquinho mais tempo de regência” (B)

É nítida a diferença de visão entre os estagiários quanto a expectativa para cursar a disciplina Lourival traz uma fala comparativa desse espaço como qualquer outra disciplina de licenciatura. Elisabeth já apresenta certa ansiedade e foca as atenções para a regência e os planejamentos das atividades. Bernadete se antecipa e procura saber como é organizado a disciplina de estágio antes mesmo de começa-la. Já Marinilde aponta para um cansaço acadêmico, evidenciando a concomitância do estágio com seu trabalho de conclusão de curso, isso nos mostra um contexto curricular que pode influenciar o comprometimento e a dedicação às atividades de estágio, principalmente, pois este é realizado na penúltima fase do curso junto aos TCC. Esse dado já foi observado por Silvério (2014), quando o mesmo diz que grande parte dos licenciandos desenvolvem atividades de TCC, outras disciplinas e atividades em laboratórios de pesquisa do curso.

Apesar desse cansaço apresentado por Marinilde, ela conta que logo que começou a regência ficou em êxtase. Esse é um aspecto interessante de observar, pois ancorado em relatos dos professores do estágio, muitos licenciandos chegam desacreditados com a docência, e acabam cursando esta disciplina de forma a ganhar um diploma, porém ao vivenciar o contato com a docência muitos se apaixonam, na fala de Marinilde:

“Ai eu entrei no ECS e gostei muito assim, gostei muito da turma, apesar dos problemas eu gostei muito dos alunos, eles eram muito fofos. Adorei trabalhar com aquela turma, superou minhas expectativas, que eu não tinha na verdade. E toda vez que eu me lembro do ECS eu lembro com muito carinho. Gostei muito de ter entrado naquela sala e ver que eles eram muito receptivos a mim e a Bernadete.” (M)



Ao mesmo tempo em que os licenciandos geram expectativas sobre o estágio, o inverso ocorre, o estágio acabou por permitir muitas reflexões quanto às atividades da docência e sobre a própria organização da disciplina. Nesse sentido, trago algumas falas avaliativas sobre a disciplina:

“Eu gostei do formato do estágio, mas eu senti falta de mais discussão. Hoje eu estou fazendo estágio com uma turma de sétimo ano, mas amanhã vou estar com uma turma de nono ano e muitas das coisas que a dupla que estava com o nono ano socializou e mostrou eu posso utilizar. Talvez construir um pouco melhor esse tempo, estruturar as socializações. Ou às vezes trazer textos que conversassem com a nossa regência. (...) Eu com certeza vou trazer mais das experiências dentro de sala, da regência em si, do que o que a gente vivenciou dentro de sala na disciplina (...) tive muita dificuldade com a minha dupla, então isso me frustrou muito, me deixou muito nervosa e eu queria fazer as coisas sozinha. Eu não queria estar em uma dupla, mas ao mesmo tempo eu estava então eu não podia fazer as coisas somente do jeito que eu queria. As frustrações e as dificuldades foram mais com isso e com o planejamento mesmo, por causa disso. Mais isso do que dentro de sala” (E)

Lourival, ao avaliar sua vivência no estágio, traz uma fala crítica em relação à organização do estágio:

“Não vou dizer que não contribui para nada, mas eu também não vou dizer que as aulas e os encontros do estágio foram essenciais. Elas não contribuíram tanto quanto as coisas que eu já tinha aprendido durante a minha graduação. A gente não teve muitas atividades, não trouxe muitas possibilidades, não discutimos nosso planejamento, o que íamos fazer, as aulas, a metodologia. Acho que o momento mais interessante dos encontros era dos alunos socializarem o que estava acontecendo com eles, como estava sendo a regência. Estágio tem que ser mais focado na prática e os encontros pareciam

que tinham que ser mais focados em te ajudar, em te dar sugestões, em te fazer colocar a mão na massa para entender o que deu certo, o que deu errado e talvez pensar em dinâmicas que não ficasse algo só naquela abstração de conversar sobre as dificuldades de dar aula em si.” (L)

Percebe-se uma tendência em ver o estágio apenas como um espaço de prática, nesse sentido, as questões teóricas pertinentes à profissão docente não são tão bem vistos pelos licenciandos. Esse fato aparece em dois outros momentos:

“Inclusive é uma coisa que muitos colegas falam e eu também falo, que **muitas disciplinas da licenciatura parecem uma repetição da outra, porque a gente discute muita coisa parecida. Ai chegou ao estágio e parece que tem muita coisa igual.**” (L)

“**Eu achei que ela ia ser bem mais prática, achei que ela foi muito teórica.**” (M)

Alguns fatores podem levar a esse discurso, um deles está relacionado ainda há um pensamento dicotômico entre teoria e prática na formação docente, sendo que o estágio na visão de muitos deve ser o espaço apenas de prática. Outro seria o isolamento entre as disciplinas do curso, no sentido de que as disciplinas parecem não conversar entre si, o que acarreta em uma repetição de muitos conceitos abordados. Nessa perspectiva, cabe ao professor da disciplina realizar a ponte entre uma e outra. Pelos relatos de alguns professores ao longo do curso e pelo que observei no estágio, essa conversa até ocorre, porém de forma pontual e depende da boa vontade dos mesmos, o que já era apontado por Carvalho e colaboradores (2003) que afirmavam que o estágio não pode ser envolto por decisões apoiadas em acordos ou relações pessoais.

Já para Bernadete a experiência de regência foi insuficiente no quesito de tempo, na fala dela:

**Eu acho que seria muito importante ter um ano só no ensino fundamental e outro só no ensino médio, eu acho que foi realmente pra ver o quão difícil é dar aula.** Por que não é só chegar lá e vomitar o conteúdo, depende de muita coisa. O estágio pra mim foi a hora de ver que tem várias coisas que na prática a gente consegue ver que tá

errado. (...) **é muito pouquinho assim, passou muito rápido, e a gente nota que a prática não está dando muito certo, mas a gente não tem aquele tempo de mudar, sabe?”(B)**

Nesse sentido, se formos analisar a complexidade da profissão docente, de certa forma, três a cinco semanas de regência acabam sendo insuficientes dentro das expectativas geradas acerca dessa disciplina.

### **Contribuição de outros espaços na prática de estágio**

Quando questionados sobre as influências e contribuições de outros espaços na elaboração das atividades, nos momentos de planejamento e em todo contexto de regência as falas dos licenciandos foram diversas. Sobre as atividades realizadas na sala de aula, a dupla Bernadete e Marinilde, dizem ter pensado algumas tendo como base, atividades já realizadas em outros espaços, na fala delas:

**“A saída de campo, eu fiz bastante no NDI. O CCB Recicla me ajudou a montar as atividades do ciclo e da classificação. (...) A principio foi nas nossas experiências, que a gente já tinha tido. Eu trabalhei no SESC em uma oficina de música, onde tinham os instrumentos e eles podiam tocar os instrumentos. Eu percebi que eles entendiam muito melhor como aquele instrumento funcionava depois que eles mexiam, mais do que ver vídeo por exemplo. (...) Eu trabalhei tanto no NDI quanto no CCB recicla, e a gente trabalhava bastante com desenho, mas de descrever não. Era só desenhar o que estava sendo visto. Vê se eles estavam prestando atenção mais na cor da pena, na forma etc. (...) A principio foi nas nossas experiências, que a gente já tinha tido. Eu trabalhei no SESC em uma oficina de música, onde tinham os instrumentos e eles podiam tocar os instrumentos. Eu percebi que eles entendiam muito melhor como aquele instrumento funcionava depois que eles mexiam, mais do que ver só o vídeo por exemplo” (B)**

**“Eu fiz no SESC uma vez, de montar uma planta. Eu peguei as partes das plantas e era pra montar uma planta, eu lembro que essa atividade surgiu muito efeito nos alunos da época. Então eu me**

baseie nessa experiência pra fazer a atividade dos vermes. O SESC foi um dos lugares que mais aprendi de estágios. Lá não tem professor, os estagiários ficam juntos e trocamos muitas experiências, todo mundo tem uma coisa para contar. Eu aprendi muito, porque lá era muito mais prático que teórico. É por isso que eu gosto tanto de prática, fazer jogo e tal. **As ideias mais criativas, como o desenho da planária e o ciclo de vida vieram tudo da experiência no SESC.**” (M)

Além da elaboração de atividades ou planejamento, a dupla também sinalizou outras contribuições desses espaços em sua formação, no que tange ao conhecimento do espaço escolar e de outras competências relacionadas à atividade docente:

“Essas minhas experiências ajudaram a entender os aspectos de linguagem ou de atividades que funcionavam melhor em grupo ou individual. O NDI me ajudou a entender como funciona o **administrativo da escola.**” (B)

“O PIBID contribuiu pra eu não levar um susto no estágio, porque no PIBID a gente sempre estava em dupla ou trio e o professor da escola sempre estava junto, era mais suave, entrei olhava as aulas, ficava de auxiliar de turma. **Eu conhecia já o ambiente escolar.** Também me ajudou pra lidar com as diferentes idades, eu trabalhei com todo o fundamental dois no PIBID e depois no ensino médio (1º e 2º ano), e isso me ajudou a ter noção das idades, do comportamento deles. Até conversando com a Bernadete, ela levou um susto, porque ela nunca tinha feito nada na escola. O CCB RECICLA me incentivou a **falar em público.** Se alguém precisasse falar algo era eu quem ia, entrevista na RBS, em palestras. Foi legal porque me fez falar de surpresa. O que me ajudou muito em sala, porque os alunos em sala não são lineares, eles fazem perguntas aleatórias. NA ONG era bem complicado, porque eram crianças bem marginalizadas e o trabalho era mais delicado. **Era um trabalho mais de resistência do que aprendido.** E no YAZIGI foi onde eu tive a maior experiência de professora assim, a

turma era minha eu fazia as coisas do meu jeito. Eu tinha a minha turma. Muita coisa que eu juntei da biologia eu fui moldando nas aulas de inglês.” (M)

Já Lourival, fez considerações abrangentes sobre estes outros espaços, fazendo pouca referência e generalizando quanto às contribuições destas para se pensar as atividades e planejamento, por exemplo:

“(…) não posso deixar de mencionar o que eu fazia no PIBID. **A gente planejava aulas lá, no laboratório da escola e os alunos observavam o que a gente trazia para eles e tal, que foi a aula prática que a gente fez ali no estágio, com microscópio, dos protozoários e dos fungos. No Pibid eu também preparei umas apresentações de data show que eu lembro que eu passei para turma do ensino fundamental e médio. Então algumas coisas eu já tinha feito.** (...) Eu lembrei de alguns momentos no PIBID, de ter feito coisas parecidas. **Então eu acho que dá para dizer que contribui na hora de planejar.**” (...)“**O PIBID era o momento em que eu estava ali com os alunos e eu estava ali conversando com eles, em contato com alunos tanto do ensino fundamental, como do ensino médio, estava ajudando eles com trabalhos, estava passando conteúdos, fazendo atividades.** No PIBID eu não estava na posição de professor, mas eu estava quase isso.” (L)

Em contra partida, Elisabeth evidenciou várias contribuições desses espaços com relação aos saberes da profissão, como: pró-atividade, o diálogo e o entendimento das diferenças entre pessoas, a superação da timidez, a adaptação da linguagem científica, a questão de organização e planejamento do professor, conforme fala deles:

**“O Centro Acadêmico da Biologia é autogestionado (...) é muito aprendizado de diálogo, autonomia e pró-atividade.** E diálogo também porque são várias pessoas diferentes que estão ali, com ideias diferentes. Então a partir do diálogo tanto você reflete sobre as outras opiniões,

e às vezes incorpora algumas coisas, quanto às vezes você consegue fazer com que as pessoas façam isso com a sua opinião. Então o Centro Acadêmico foi bem importante para isso. **Eu era muito tímida, muito novinha, então me ajudou bastante porque eu comecei a ser uma pessoa que atuava mais, que falava mais. Ajudou principalmente na inibição. Bio na Escola, Bio na Rua, SEPEX me ajudaram mais a trabalhar a linguagem.** Trabalhar como passar aquilo que às vezes você está vendo de uma maneira super aprofundada, você conhece milhões de fatos sobre aquilo, mas você tem que passar aquilo de forma clara para uma pessoa que não tem os mesmos conhecimentos que você. **E a semana da Bio entra também com o aprendizado de organização e planejamento.** E eu vejo isso como extremamente importante dentro de sala assim. E o PIBID porque eu fui colocada ali, no ambiente escolar. (...) eu vivenciei várias coisas de socializações dos meus amigos. Então parecia que eu estava vivenciando coisas de outras escolas, tanto quanto as muitas experiências dentro de sala e fora de sala, no ambiente escolar, que eu tive.” (E)

## **Formação ambiental na prática de estágio**

Além de apontar as contribuições dos outros espaços pedagógicos, os licenciandos trouxeram a tona vivências anteriores ao curso de graduação, sendo muitas relacionadas ao saberes pessoais e da formação escolar, defendidos por Tardif (2002). Nessa perspectiva temos as seguintes falas:

**“Eu categorizava muito meus professores** (no ensino médio), dizendo “esses são os bons, eu gosto da prática, e esses não funcionam”. Até hoje, especialmente na Universidade, a gente critica muito tudo né. Tanto críticas boas quanto ruins. E eu gostava muito de estudar, eu pegava as coisas muito rápido, principalmente no ensino médio. A gente tinha apostilas, então você tinha como estudar a próxima coisa que ia ser passada,

para fazer as coisas antes. E eu fazia muito isso. Era muito claro os professores que entendiam isso e trabalhavam isso comigo, que usavam isso ao meu favor. Por exemplo, eu sempre fui colocada para ajudar os meus amigos, inclusive a escrever no primário. Porque meus irmãos me ensinaram a escrever antes de eu entrar na escola. **E isso influenciou muito, por exemplo, eu sentia que o bom professor, na minha perspectiva naquele momento, ele conseguia levar a matéria no ritmo da turma toda, ao mesmo tempo em que ele me dava uma atenção especial.** Eu lembro das aulas de matemática. Eu já tinha feito duas aulas na frente e daí tinha um exercício que eu não conseguia fazer. Então quando a professora terminava ela vinha falar comigo. (E)

“Bom, o que eu trouxe foi me colocar na posição de aluno porque **eu já fui aluno um dia e eu sabia o que era legal e o que não era. Ai eu me colocava na posição deles. E eu pensava que eles estavam me avaliando do mesmo jeito que eu avaliava meus professores. Pensava como eu era como aluno de escola, lembrava da minha época de escola e fazia esse paralelo.**” (L)

“Eu tenho uma relação bem forte com a moça que trabalha na minha casa e ela é analfabeta funcional, e eu fico preocupada assim, vejo que o país não vai pra frente se continuarmos com muitos alunos analfabeto funcionais, e era o que eu tinha em sala. Pra mim isso é fundamental, antes de eles aprenderem ciências eles precisam saber português. Pra ser cidadão você precisa saber o básico, ler um contrato por exemplo. A moça lá de casa já assinou vários crediários sem saber direito o que estava assinando. Tudo isso é reflexo de não saber o português. Pros alunos daquela idade eles já deveriam estar firmes na escrita e leitura, o que não acontecia. Isso me deixou perturbada, eu não gosto de erros de português.” (...) **Quando eu estava na 6ª série, na idade deles, eu tive um professor de Ciências, ele levou numa caixa de plástico uns polvos, lulas, pepino do mar, e eu lembro que aquilo foi uma coisa que me marcou muito, eu nunca vou me esquecer.**

**Inclusive foi ali que eu resolvi fazer biologia.**

Pra mim ver os bixos me marcou muito. E como foi boa pra mim eu sugeri de a gente fazer com eles.” (M)

É interessante reforçar que nenhum licenciando chega vazio de conhecimento e experiência no estágio, muito menos quando ingressam no curso. Silvério (2014) aponta que as pesquisas indicam que os licenciandos já ingressam no curso com uma concepção do que é ser professor, e que nesses cursos essas concepções devem ser problematizadas. Nesse sentido, os estudantes trazem consigo uma bagagem histórica de vivências, o que Tardif (2002) chama de saberes pessoais e escolares. Na visão de Carmo e Selles (2015), é importante que os cursos de licenciatura reconheçam estes saberes pessoais e escolares, como elementos fundamentais de aprendizagem para os futuros professores. Mas além do reconhecimento estes saberes devem ser incentivados e trabalhados, seja nas disciplinas pedagógicas, nas práticas como componentes curriculares ou em outros espaços pedagógicos.

### **Importância das disciplinas e da PPCC na formação dos licenciandos**

Apesar de não ser objeto direto de estudo e discussão nesse trabalho, não posso deixar de apresentar algumas falas acerca das contribuições das disciplinas e das PPCC's na formação destes licenciandos. O que se observa com relação às disciplinas é que poucas parecem conversar com a experiência de estágio, as que são lembradas são as disciplinas de didática e metodologia do ensino e ensino de física para o ensino de ciências, a razão principal é a relação delas com atividades de planejamentos e elaboração de planos de ensino e aula. Nas falas dos entrevistados:

**“Metodologia do Ensino, conversou com as minhas práticas e visão do ensino.** Porque a gente entra na licenciatura, é muito novo. Só que a partir de certo momento, que você está mais avançado no curso, quando você tem mais maturidade, você começa, tanto em disciplinas da licenciatura, quanto do bacharelado, a criticar e refletir sobre como o professor está fazendo isso. E eu acho que essa crítica, essa reflexão, ela não é



possível se você não entende o que é para criticar, o que é para estar vendo ali. E eu acho que essas coisas a gente aprende nas disciplinas de licenciatura.” (E)

“Tem algumas disciplinas que fazem isso, por exemplo, **Física no Ensino de Ciências, que a gente passa o semestre inteiro planejando uma aula para um tema específico e aí a gente aplica essa aula, que pode ser prática, que tem que durar a manha inteira.** Mas são pouquíssimas coisas que a gente trabalha durante a graduação com planejamento de aula, são poucas possibilidades. (...) Por exemplo, na Didática a gente faz um plano de ensino. A gente faz um trabalho que a gente tem que entregar um plano de ensino com as aulas. E na Metodologia de Ensino a gente faz planos de aulas.” (L)

“Foi em metodologia. Eu sei que fiz em didática, que o trabalho final foi planejar umas três aulas, eu acho. E em metodologia também a gente viu, mas não foi tão detalhado. (...) As práticas em sala de aula, não. No curso a gente fez uma observação em metodologia de ensino e só.” (B)

“**A disciplina que eu mais lembro, foi psicologia da educação, onde eu aprendi demais sobre o desenvolvimento da criança.** (...) Outra disciplina que eu **aprendi muito e usei bastante foi a de metodologia de ensino,** onde a gente aprendeu as metodologias. Foi nessas disciplinas que eu fui tirando coisas pra eu dar aula, direto eu tiro coisas e vou me adaptando.” (M)

Além dessas disciplinas obrigatórias os estudantes apontaram a contribuição das atividades de PPCC nesse pensar os planejamentos e atividades, nas falas deles:

“Ah, as PPCCs em que eu tive que avaliar livro didático foram bem boas para mim, porque eu não tinha esse olhar crítico no livro mesmo, que a gente adquiriu durante essas PPCCs e nas socializações delas. Algumas PPCCs também eram planejamentos, planos de aula. Então você já começa a pensar como você vai passar aquilo, estando numa graduação de Biologia e pensando como você vai passar aquilo para um pessoa que

não vai fazer Biologia e que tem dez anos a menos que você. Então eu acho que elas contribuíram nesse sentido.” (E)

Na fala de Elisabeth observa-se que a PPCC traz uma contribuição no planejamento das atividades além de apresentar um olhar crítico para o livro didático, em contra partida Marinilde e Lourival apontam para um distanciamento dessa prática com a realidade da sala de aula, sendo que Silvério (2014) aponta que os estudantes podem até perceber potencial nessa aproximação, mas dependem de formadores que incentivem a reflexão crítica acerca desse potencial.

**“PPCC eu adoro, mas acho que não influenciou muita coisa.** Toda vez que a gente faz ou é um jogo ou uma coisa super lúdico, e acho que no fundo no fundo aquilo não vai prestar pra uma sala de aula. Eu adoro fazer e é super divertido, mas acho que é muito difícil usar aquilo numa sala de aula. (...) **PPCC está muito fora da escola, porque os nossos professores não sabem o que é isso, eles não sabem o que fazer e a gente têm que fazer pros nossos colegas, mas nossos colegas tem 20 anos, não 12.** Na primeira fase eu fiz um dominó com os filos, eu cheguei a pegar ele e mostrei pra Bernadete, mas quando a gente leu as informações a gente viu que estava fora da realidade de um 6º ano, e era pro 6º ano. Então a gente faz as PPCCS meio longe da realidade da escola, a gente até pensou em adaptar, mas no plano que fizemos era pra 5 alunos, nossa sala tinha 20 alunos, então teria que fazer cinco jogos, e coordenar esses cinco. Vimos que ia ser muito difícil.” (M)

“Muitas vezes a PPCC era tratada como um trabalhinho que tem que entregar, uma apresentaçõzinha que tem que fazer ali, um semináriozinho, uma maquetezinha e pronto. **Não tem esse negócio de planejar uma atividade e tu aplicar essa atividade com os alunos. É muito pouco.**” (L)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de se compreender como as vivências realizadas em outros espaços pedagógicos, ao longo do processo formativo, podem significar a prática de licenciandos durante o ECS do curso de CB da UFSC teço as últimas considerações nesse trabalho. Embasado nos instrumentos metodológicos aplicados nesta pesquisa, como o questionário, a observação participante, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, aponto algumas direções acerca dos resultados encontrados.

Sobre o ECS, como ele se organiza e as expectativas dos licenciandos percebe-se que alguns sinalizam para uma sobrecarga horária e de atividades durante esta fase do curso, tendo como conflito principal o ECS junto ao TCC, o que pode acarretar no não aproveitamento e participação das atividades propostas na disciplina, principalmente nas regências. Essa sobrecarga também se reflete nos encontros presenciais na universidade, onde muitos licenciandos acabam não entregando seus planejamentos aos professores supervisores, tendo baixa frequência e assiduidade na disciplina. Além disso, observa-se certo padrão quando os estagiários relatam sobre a repetição das discussões teóricas, alegando terem vivenciado isso em disciplinas anteriores. O que pode apontar para um não planejamento estrutural entre as disciplinas pedagógicas do curso, além disso, muitos reconhecem o estágio como espaço de prática, ou seja, vivenciar a experiência da docência em sala de aula, sendo que muitos acabam relevando os encontros na universidade por serem muito teóricos. Ou seja, percebe-se uma visão dicotômica entre teoria e prática por parte dos licenciandos, justamente por entenderem o ECS apenas como aplicação de todo o conhecimento adquirido ao longo da licenciatura.

Sobre as regências se organizarem em duplas, constatei que alguns alunos não são favoráveis a essa ideia, utilizando da premissa que quando formados eles estarão sozinhos em sala de aula, outros dão a justificativa que não gostam de trabalhar em grupo ou por terem uma carga horária exacerbada também são resistentes a essa proposta. O que observei nessa pesquisa é que realmente em alguns casos isso pode prejudicar de certa forma o licenciando em sua prática, mas na maioria das vezes os estudantes acabam relatando que o trabalho em dupla ajuda muito na hora de resolver os percalços enfrentados na sala de aula. Outros ainda se utilizam do discurso de que se trabalhar em dupla acaba facilitando a divisão de tarefas, por exemplo, se um da dupla já ir nos encontros presenciais as socializações irão ocorrer.

Sobre as experiências em outros espaços pedagógicos, pude perceber que a maioria dos licenciandos que chegam ao estágio apresenta alguma experiência nesses espaços. Muitos inclusive com uma experiência bem rica, sejam experiências pessoais, experiências escolares ou experiências na própria graduação. Os dados ainda permitiram uma sistematização (quadros) das experiências relatadas pelos licenciandos, seja dentro ou fora da universidade. O que pode vir a ser útil numa avaliação das atividades do curso de licenciatura, bem como para uma reestruturação curricular, nesse sentido leva em conta essas experiências faz-se necessário para uma formação mais próxima dos saberes inerentes da escola.

Apesar de essas experiências serem presentes na formação do licenciando, o que se observou é que alguns acabam não relacionando diretamente estas com as atividades do ECS já outros conseguem fazer relações mais diretas. Constatou-se que essas relações mais diretas, geralmente estão associadas a atividades pensadas durante a o período de regência destes estudantes, sendo que eles trazem na memória as atividades que envolvem a escola, como: o PIBID, participação em cursinhos, estágios em espaços escolares e atividades pontuais.

Nesse caminho, acredito que estas práticas podem possibilitar muitas reflexões acerca dos modos de ensinar e do todo o contexto que envolve a profissão da docência, através da experiência da docência. Silvério (2014) em seu trabalho sinaliza que as atividades práticas do curso, no caso de sua pesquisa a PPCC e o ECS, devam ser organizados no que ele chama de ecologia das práticas pedagógicas. Nesse sentido, entendo que estes outros espaços apontados nessa pesquisa também façam parte dessa ecologia das práticas pedagógicas, justamente por problematizarem e refletirem sobre o ambiente escolar e sobre os saberes docentes. Dando outro olhar para essas práticas entendo que as mesmas são verdadeiros “hotspots<sup>36</sup>” dentro do curso, nos quais o estudante vai repensar conceitos pessoais pré-estabelecidos e se confrontar com a realidade da profissão, possibilitando a partir daí ressignificar os mesmos.

Porém vale salientar que projetos e programas não institucionalizados tornam-se passíveis de término, ou seja, institucionalizar esses espaços e práticas dentro da estrutura curricular pode propiciar uma longevidade para os mesmos. Além disso, vale ressaltar que muitos desses espaços possibilitam poucas vagas para seus

---

<sup>36</sup> Termo usado na ecologia, denominando lugares de grande importância e biodiversidade.

licenciandos o que é um limite para a formação desses estudantes. Por exemplo, o PIBID que foi vivenciado por três dos sujeitos entrevistados, não abarca nem 10% dos licenciandos do curso, ou seja, a maioria não tem nem a possibilidade de participar desse espaço. Isso se torna um limite, porém acredito que ao entender estes espaços como fundamentais na formação do licenciando o curso posso instituí-los institucionalmente através do próprio currículo do curso.

Silvério (2014) aponta que a estruturação do curso de licenciatura diurno em CB apresenta resquícios da racionalidade técnica, uma vez que ali falta integração entre disciplinas biológicas e pedagógicas, concepção de prática e concepção de ECS. Tendo como referencia esse autor penso ser fundamental que o curso de licenciatura diurno de CB tenha uma proposta de formação profissional que supere essa as relações entre o bacharelado e a licenciatura, ou seja, o curso precisa ter uma proposta de identidade do profissional docente que quer formar, tendo como base, uma união entre todas as disciplinas, com a mesma finalidade que é a formação de professores em uma perspectiva crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.

Havendo essa identidade acredito que o próprio ECS, que é referência n currículo de licenciatura, pode assumir uma concepção diferente da atual, no qual buscará objetivos em comum com todas as disciplinas do curso. Porém isso não é simples, ainda mais em um curso dividido entre professores ligados ao Centro de Ciências da Educação e outros ligados ao Centro de Ciências Biológicas, que reflete em ideias epistemológicas educacionais diferentes, ou seja, conciliar as mesmas torna-se um desafio e tanto, o que também se manifestar na proposta de identidade docente que o curso de formação pretende.

Nesse sentido, concordo com Sposito (2009) que diz que é preciso que os professores formadores dos cursos de licenciatura decidam a concepção de estágio curricular assumida a fim de direcionar a formação dos futuros professores. Ou seja, apesar dessa dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura, a mesma deve ser enfrentada com o fim de se ter uma identidade própria da licenciatura. E talvez seja o ECS que enfrente, aflore e direcione essa busca por uma identidade Para isso é necessário que este espaço tenha seus objetivos e esteja bem articulado PP do curso. Sendo um pouco mais crítico, acredito que este é o primeiro passo que o curso tem que dar, para em seguida realizar qualquer articulação maior com a escola. Nesse sentido, como buscar um acordo entre EB e universidade, sendo que o próprio curso de licenciatura não possui uma identidade de profissional que quer formar?

Acredito que talvez tenhamos que sair de certo comodismo curricular e partir para ações mais práticas, onde erros e acertos e demanda tempo é fato, mas é preciso realizá-las, além disso, muitas são os modelos de estágios e pesquisas sobre os mesmos que estão dando certas direções no que se tem como positivo e negativo.

Por fim esta pesquisa pode contribuir nesse repensar a identidade docente que este, e outros, cursos de licenciatura buscam, tendo o ECS e estes outros espaços pedagógicos como fundamentais na formação do futuro professor.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E.P.; FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; AYRES, A. C. M.; SELLES, S.E. A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa. **Ensino em Re-vista**, v.12, n.1, p.7-21, 2004.

ANDRÉ, M. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

\_\_\_\_\_. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181.set.2010.

BARBOSA, A. T. **Sentidos da Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

BARREIRO, I.M.F.; GEBRAN, R.A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. 1º ed. São Paulo: Avercamp. 2006.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer CFE 292/62. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=articleid=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=articleid=12636&Itemid=86) Acesso em: 06 Dez. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil**, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 1.301 de 06 de novembro de 2001a, publicado em 07 de dezembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 09 de 08 de maio de 2001, publicado em 18 de janeiro de 2002. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001b.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 27 de 02 de outubro de 2001, publicado em 18 de janeiro de 2002. Dá nova redação ao item 3.6 do Parecer CNE/CP 9/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001c.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 28 de 02 de outubro de 2001b, publicado em 18 de janeiro de 2002. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001d.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES 7 de 11 de março de 2002, publicado em 26 de março de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002b, publicada em 04 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002b.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002b, publicada em 04 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da educação básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002c.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 15 de 2 de fevereiro 2005, publicada em 13 de maio de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n 12.089, de 11 de novembro de 2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. **Casa Civil**, Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Disponível em:



[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso: 21 Set. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 02 de 1 de julho de 2015, publicada em 2 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

BRZEZINSKI, Í. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, 2008.

CANDAU, V.M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. Em Aberto, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CARDOSO, T. J. P. **Prática como Componente Curricular: uma análise dos diferentes formatos nos currículos das licenciaturas de cursos na área das ciências naturais da Universidade Federal de Santa Catarina**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CARMO, E.M.; SELLES, S.E. Experiências formativas na escola e visões de docência de licenciandos de Ciências Biológicas. **Práxis Educacional**.v.11, n. 19, p 231-246. maio/ago. 2015.

DELIZOICOV, D. Pesquisa em Ensino de Ciências como Ciências Humanas Aplicadas. **Cadernos Brasileiro de Ensino de Física**.v.21. p. 145-175. Ago. 2004.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – XIV ENDIPE**, Porto Alegre, PUCRS, p. 253-267. 2008.

\_\_\_\_\_. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre**

**Formação Docente.** Belo Horizonte, v.22, n. 44, p.145-154, jul/dez. 2010.

\_\_\_\_\_. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.02. n. 02, p.83-93, jan/jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 01, n. 01, p.34-42, jan/jun. 2014.

FELDENS, M. G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FERNANDES, P. C.; MUNFORD, D.; FERREIRA, M.S. Sentidos de prática pedagógica na produção brasileira sobre formação inicial de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.415-434, abr./jun. 2014.

FONSECA, L. R; SOUZA, P. F.; ETTER, F. FERREIRA, M.S. Investigando sentidos de práticas nos encontros nacionais de ensino de biologia (2005-2012): contribuições para o debate na formação de professores. **Revista SBEnBio**, n. 7, p. 2097-2109, outubro. 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre. v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

GHEDIN, E. **A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos**. Conferência proferida durante o VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em Águas de Lindóia, em 2005.

GHEDIN, E.; LEITE, Y.U.F.; ALMEIDA, M.I. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília. Líber Livro, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Reason and the rationalization of society**. Boston: Beacon Press, 1984.

LANIER, J.; LITTLE, J. Research on teacher education. In: Wittrock, Merlin. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3th ed. New York: Mcmillian, p. 527-569, 1986.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, Bauru, 2004.

\_\_\_\_\_. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, Maringá, v. 4, n. 2, p.149-171, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOHR, A.; MAESTRELLI, S. R. P. Comunicar e conhecer trabalhos científicos na área da pesquisa em ensino de ciências: o importante papel dos periódicos científicos. In: SILVA, M.G.L.; MOHR, A.; ARAUJO, M. (Orgs). **Temas de ensino e formação de professores de ciências**. Natal: UFRN. p. 27-43, 2012.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. Formação da área de ensino de ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 90-100, 2004.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBE On-line**. Campinas, n. 39, p. 225-249, set. 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORLANDI, E. M. **A prática pedagógica como componente curricular na formação de professores: a visão dos graduandos do curso de Ciências Biológicas (diurno) da Universidade Federal de Santa Catarina.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

PECK, R.; TUCKER, J. Research on teacher education. In: TRAVERS, Robert. (Org.). **Handbook of research on teaching.** 2th ed. Chicago: Rand MacNally, p. 940-978, 1973.

PEREIRA, B. **Entre Concepções e Desafios: a Prática Pedagógica como Componente Curricular na perspectiva de professores universitários de Ciências Biológicas.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, C. D. O. **O Papel do PIBID na formação de graduandos em Ciências Biológicas da UFSC: percepção de bolsistas de iniciação à docência.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

PIRES, G. S. P. **O estágio na formação acadêmico-profissional do professor de Ciências: analisando o funcionamento de Grupos de Trabalho (GT).** Florianópolis: UFSC, 2010. 317 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010.

SANTOS, W. L. P.; GAUCHE, R.; MÓL, G. S.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências.** Belo Horizonte – MG, v. 8, n.1, 2006.

SANTOS, L. L. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e qualidade do ensino. In: **Escola básica**. Campinas: Papirus, p. 137-146, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação do (a) professor (a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, p. 17-27, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1995.

SPOSITO, N. E. C. **Estágio Supervisionado de Ciências Biológicas: aproximações entre o legal e o real**. Tese de doutorado. Bauru, 2009.

SILVÉRIO, L. E. R. **As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

TERRERI, L.; FERREIRA, M. S. Políticas curriculares para a formação de professores: sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 51. p. 999—1020, set./dez. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Ciências Biológicas. **Relatório Final de Atividades da Comissão da Reforma Curricular**. Florianópolis, 2005.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**. PUCRS, v. 4, n.1, 2013.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livros, 2007.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A.; FREITAS, D. **Formação do professor de Ciências no Brasil: Tarefa Impossível?**. VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. 2002. Disponível:  
[http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=epef&cod=\\_formacaodoprofessordecie](http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=epef&cod=_formacaodoprofessordecie)

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO/PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA -UFSC  
CARLOS DANILO DE OLIVEIRA PIRES

### QUESTIONÁRIO SOBRE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICAS

Esta pesquisa pretende compreender quais as experiências didáticos/pedagógicas realizadas por alunos do Estágio Supervisionado de Ensino de Ciências, ao longo do curso diurno de Ciências Biológicas da UFSC.

#### Dados Pessoais

- 1) Nome: \_\_\_\_\_  
 2) Idade: \_\_\_\_\_  
 3) Pretende se formar em: ☐ Bacharelado ☐ Licenciatura ☐ Ambos

Qual (is) o motivo para essa escolha?

#### Em relação ao curso

- 4) Ano/semestre de entrada: \_\_\_\_\_ ☐ Diurno  
☐ Noturno  
 5) Você já participou de algum desses grupos durante o curso? Durante quantos meses/anos? (ex: 2 meses, 1 semestre, 1 ano e meio)

☐ Centro Acadêmico - tempo \_\_\_\_\_ ☐ GEABio – tempo \_\_\_\_ \_  
☐ Pibid - tempo \_\_\_\_\_ ☐ PET - tempo \_\_\_\_\_ ☐

Simbiosis - tempo \_\_\_\_\_

☐ Nenhum ☐ Outros.

Quais? \_\_\_\_\_

6) Qual (is) laboratório você participa/participou? Durante quanto tempo?

7) Qual (is) grupo de pesquisa você participa/participou? Durante quanto tempo?

8) Foi monitor de alguma disciplina? Qual (is)?

9) Já participou de algum projeto de extensão? Qual (is)?

Em relação à sua formação

10) Conte algo marcante em sua formação acadêmica, que você considera importante para sua trajetória como profissional.

11) Realizou alguma atividade de ensino (estágio, voluntariados etc) fora da UFSC? Qual (is), por quanto tempo e por quê?

12) Em sua opinião, o que é necessário para ser um professor?

13) Em sua opinião, quais experiências foram marcantes antes ou durante o curso, as quais podem contribuir para sua prática docente durante o estágio de ciências, seja nas observações, discussões ou regência?



## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e**  
**Tecnológica**

**Centro de Ciências Físicas e Matemáticas**

**Centro de Ciências da Educação**

**Centro de Ciências Biológicas**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Autorizo a utilização dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos. Estou ciente que nada tenho a exigir a título de ressarcimento ou indenização pela participação nas ações propostas. Concedo ainda o direito de retenção e uso para fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro. Assim, a assinatura desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) formaliza a autorização para a publicação de dados. Vale salientar que será garantido o anonimato dos sujeitos participantes.

Declaro que após ter lido e compreendido as informações contidas neste TCLE, concordo em participar desse estudo. E através deste instrumento, autorizo o pesquisador Carlos Danilo de Oliveira Pires a utilizar as informações obtidas, com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área de Educação e Ensino de Ciências.

Florianópolis, dia, mês e ano.

---

Sujeito Participante

---

Responsável pela Pesquisa

## **APÊNDICE C – QUESTÕES DA ENTREVISTA (MARINILDE E BERNADETE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA -UFSC  
CARLOS DANILO DE OLIVEIRA PIRES

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Tema: Reino Animal

Boa tarde, antes de começarmos, é importante falar que algumas perguntas e comentários podem vir a se repetir de outras situações vividas durante o ES, mesmo assim é fundamental a respostas de todas.

Quebrando o clima

Fale um pouco das atividades vivenciadas durante o ES. Sua expectativas antes do ES e sua avaliação após o ES.

Em relação às atividades realizadas\*

\*atividade de classificação (1), tabela comparativa dos filós (2), glossário (3), ciclos de vida dos nematelmintos (4), os animais que vejo (5), relato de campo (6), saída de campo (7), power point (8,) lousa (9)

- 1) Como foram pensadas essas atividades?
- 2) Por que fizeram muitas e diferentes atividades?
- 3) Sobre as saídas de campo: por que essa atividade?
- 4) Por que e com qual objetivo realizaram a atividade 1? Já tinham realizado essa atividade em algum outro momento do curso? Onde? Obs: Fazer essa pergunta com todas as atividades

Em relação ao planejamento

- 5) Vocês já tinham realizado algum planejamento de ensino e/ou de aula antes? Onde?
- 6) Como foi pensado o planejamento das aulas? Por que o tema Reino Animal?
- 7) Como foram pensadas as atividades avaliativas? Por que optaram pelas atividades relatadas e não outras?

\*Questionar a relação com o professor da escola e com o questionário feito com os alunos.

Em relação ao currículo praticado

- 8) Como o ES influenciou nas práticas desenvolvidas?

\*Relacionar com os textos, formato, discussões, materiais, observação da turma e período de regência.

9) E2, no questionário você disse que durante o curso participou de diversas vivências (Pibid, CCB Recicla, ONG Asas, SESC, EAD Drogas e aula no Yazigi), você acha que elas influenciaram nas práticas pedagógicas do seu estágio? Como ? Onde?

\*Relacionar com os textos, formato, discussões, materiais, observação da turma e período de regência.

10) E1, no questionário você disse que durante o curso participou de diversas vivências (NDI EA, CCB Recicla, disciplinas), como elas influenciaram nas suas práticas pedagógicas?

\*Relacionar com as atividades realizadas, comportamento em situações de ensino, postura em sala de aula etc.

## **APÊNDICE D – QUESTÕES DA ENTREVISTA (ELISABETH E LOURIVAL)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA -UFSC  
CARLOS DANILO DE OLIVEIRA PIRES

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Tema: Reino Protista e Reino Fungi

Bom dia, antes de começarmos, é importante falar que algumas perguntas e comentários podem vir a se repetir de outras situações vividas durante o ES, mesmo assim é fundamental a respostas de todas.

Quebrando o clima

Fale um pouco das atividades vivenciadas durante o ES. Suas expectativas antes do ES e sua avaliação após o ES.

Em relação ao planejamento

- 1) Vocês já tinham realizado algum planejamento de ensino e/ou de aula antes? Onde?
- 2) Como foi pensado o planejamento das aulas? Por que o tema Reino Protista e Fungi?

\*Questionar a relação com o professor da escola e com o questionário feito com os alunos.

Em relação às atividades realizadas

\*saída de campo (1), lousa (2), textos (3), aulas práticas (4), atividade da aula prática (5), power point (6), trabalho em grupo (7)

- 3) Como foram pensadas essas atividades?
- 4) Por que fizeram muitas e diferentes atividades?
- 5) Sobre as saídas de campo: por que essa atividade?
- 6) Por que e com qual objetivo realizaram a atividade (X)? Já tinham realizado essa atividade em algum outro momento do curso? Onde? Obs:Fazer essa pergunta com todas as atividades
- 7) Como foram pensadas as atividades avaliativas? Por que optaram pelas atividades relatadas e não outras?

\*Questionar a relação com o professor da escola e com o questionário feito com os alunos.

Em relação ao currículo

8) Como que o ES influenciou nas práticas desenvolvidas? Como as disciplinas influenciaram? Como a PPCC?

\*Relacionar com os textos, formato, discussões, materiais, observação da turma e período de regência.

9) E4, no questionário você diz que durante o curso participou do Pibid, do Bio na Escola e Sepex. Você acha que eles influenciaram na sua prática pedagógica? Como? Onde?

\*Relacionar com os textos, formato, discussões, materiais, observação da turma e período de regência.

10) E3, no questionário você diz que durante o curso participou de diversas vivências (CA, GEABio, Pibid, Bio na rua, Bio na escola, Sepex), como elas influenciaram nas suas práticas pedagógicas?

\*Relacionar com as atividades realizadas, comportamento em situações de ensino, postura em sala de aula etc.